

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 359 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2012

**Las posibilidades de la voz del alumnado
para el cambio y la mejora educativa**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



revista de
EDUCACIÓN



Nº 359 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2012

revista de
EDUCACIÓN

Nº 359 septiembre-diciembre 2012

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

C/ San Fernando del Jarama, 14

28002 Madrid

Teléfono: (+34) 91 745 92 29

redaccion.revista@mece.es

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mece.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2012

NIPO papel: 030-12-154-0

NIPO línea: 030-12-087-4

ISSN papel: 0034-8082

ISSN línea: 0034-592-X

Depósito Legal: M.57/1958

Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L

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

estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Montserrat Gomendio Kindelan

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES/MEMBERS

María Amparo Camarero Olivas
Secretaría General de Universidades

Alfonso González Hermoso de Mendoza
Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas
Director General de Formación Profesional

Federico Morán Abad
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Ismael Sanz Labrador
Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Carmen Aguilera Lucio-Villegas
Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTORA/CHAIR

Ismael Sanz Labrador

EDITOR JEFE/EDITOR IN CHIEF

José Luis Gaviria Soto

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

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

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: Beatriz González Dorrego

Edición electrónica: Paloma González Chasco

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda

Lucía Álvarez Vivas

Alicia López Mendoza

Laura Mora Aprile

David Reyero García (Apoyo al proceso editor)

Gúdula Pilar García Angulo (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 (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education. Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).

Nacional

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

Presentación

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

Cada año se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario. Los números ordinarios tienen cuatro secciones: *Monográfica* (agrupa los artículos sobre un tema solicitados y recibidos mediante convocatoria temática abierta), *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos. Por su parte, el número extraordinario se dedica en su totalidad a un tema de especial relevancia y actualidad en ese período, y su contenido recoge exclusivamente aquellos trabajos recibidos y aceptados en esa convocatoria temática.

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

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas

públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

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

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

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

Presentation

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

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

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

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management;

attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

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

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

Monográfico

Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa / The Potential of the Student Voice for Change and Improvement in Education

Editora invitada: Teresa Susinos Rada

TERESA SUSINOS RADA. Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa	16
TERESA SUSINOS RADA Y NOELIA CEBALLOS LÓPEZ. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa	24
MICHAEL FIELDING. Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy	45
MAR RODRÍGUEZ-ROMERO. El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo	66
SUSANA ROJAS PERNÍA, IGNACIO HAYA SALMÓN Y SUSANA LÁZARO-VISA. La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria	81
ESPERANÇA TARRÉS SERRA, GEMMA BOIX PINO, NATÀLIA NADAL PEDRERO, M. ^a ASSUMPCIÓ GARCÍA CORNELLÀ E IGNASI VILA MENDIBURU. El misterio de la biblioteca Mil.lènim o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado	102
ÁNGELES PARRILLA-LATAS, M. ^a ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA Y MARÍA AINO A ZABALZA-CERDEIRIÑA. Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar	120
SARA BRAGG Y HELEN MANCHESTER. Pedagogies of Student Voice	143
ADELINA CALVO SALVADOR, CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS Y MARTA GARCÍA LASTRA. <i>Lo mejor de todo es que nos escucháis</i> . Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial	164

ALISON COOK-SATHER. Amplifying Student Voices in Higher Education: Democratizing Teaching and Learning through Changing the Acoustic on a College Campus	184
--	-----

Investigaciones y estudios

MARÍA SOLEDAD IBARRA SÁIZ, GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ Y MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ RUIZ. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad	206
ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS. Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado	232
ADRIANA MERCADO SALAS Y PEDRO GIL MONTE. Características psicométricas del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» en maestros mexicanos	260
ANDREA CONCHADO, ALEJANDRA CORTÉS, JOSÉ GINÉS MORA Y JOSÉ MIGUEL CAROT. Los valores laborales de los graduados en Educación en España	274
LUIS PONCE-DE-LEÓN BARRANCO Y PILAR LAGO CASTRO. La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora ..	298
VÍCTOR ACOSTA, ANA MORENO Y MARÍA AXPE. La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	332
LIDIA E. SANTANA VEGA, LUIS A. FELICIANO GARCÍA Y ANA B. JIMÉNEZ LLANOS. Toma de decisiones y género en el Bachillerato	357
MARÍA DOLORS CAÑADA PUJOLS. Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC	388
ROBERT RUIZ BEL, LLUÍS SOLÉ SALAS, GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA, INGRID SALA BARS Y MIREIA DATSIRA GALLIFA. El principio del <i>Universal Design</i> . Concepto y desarrollos en la enseñanza superior	413
ASUNCIÓN MANZANARES MOYA Y MARÍA JOSÉ GALVÁN-BOVAIRA. La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación	431
MARÍA DEL PILAR SEPÚLVEDA-RUIZ, IGNACIO CALDERÓN-ALMENDROS Y FRANCISCO JAVIER TORRES-MOYA. De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores	456
JUDIT OLLER BADENAS E IGNASI VILA MENDIBURU. Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña	481

MAITE ARANDIA LOROÑO, IDOIA FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, MARÍA JOSÉ ALONSO-OLEA, ARANTXA URIBE-ETXEBARRIA FLORES, NEKANE BELOKI ARIZTI, ARANTZA REMIRO BARANDIARAN, NEREA AGUIRRE GARCÍA Y JESÚS OTAÑO MAIZA. Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca	505
CAROLINA ARAYA-RAMÍREZ, SANDY TAUT, VERÓNICA SANTELICES-ETCHEGARAY, JORGE MANZI-ASTUDILLO Y FANISA MIÑO-FLORES. Teoría subyacente del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica en Chile	530
ESPERANZA M. ^a CEBALLOS VACAS, NIEVES T. CORREA RODRÍGUEZ, ANA DELIA CORREA PIÑERO, JUAN A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, BEATRIZ RODRÍGUEZ RUIZ Y ANA VEGA NAVARRO. La voz del alumnado en el conflicto escolar	554
JOSÉ IGNACIO BARBERO-GONZÁLEZ. El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva	580
MARIO PENA GARRIDO Y NATALIO EXTREMERA PACHECO. Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de <i>burnout</i> e ilusión por el trabajo (<i>engagement</i>)	604
 Ensayos e informes	
LAURA MÉNDEZ ZABALLOS. El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum	629
BLAS PAYRI. La influencia de las condiciones de escucha en las pruebas de lengua extranjera ..	643
 Experiencias educativas (innovación)	
NURIA MANZANO-SOTO, ANA MARTÍN-CUADRADO Y MARTA RUIZ CORBELLA. El reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral: la formación de orientadores, asesores y evaluadores.....	657
 Reseñas y libros recibidos	675



Monográfico

**Las posibilidades de la voz del alumnado para
el cambio y la mejora educativa**

**The Potential of the Student Voice for
Change and Improvement in Education**

Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa

Presentation. The Potential of the Student Voice for Change and Improvement in Education

Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Santander, España.

La expresión *voz del alumnado* es aún poco común entre nosotros, si bien es un término perfectamente reconocible en otros países (principalmente anglosajones), en donde se utiliza con mucha frecuencia para hacer referencia a todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar.

En muchos de estos países este vocablo se identifica con una tradición antigua de participación del alumnado en consejos y foros escolares (ej. Students Councils) que constituyen estructuras estables y, a veces, con dinamismo en las escuelas. De igual modo, su significado en el lenguaje pedagógico se conecta con la introducción de las administraciones educativas de diversos mecanismos de control administrativo y legal de los centros, en los cuales la consulta al alumnado es considerado un elemento prescriptivo dentro de los procesos de evaluación y mejora escolar.

El enunciado Voz del Alumnado (VA) tiene, como tal, una historia breve y podría identificarse como un movimiento reciente, contemporáneo, de finales de los años 80 que, para algunos autores, se encuentra ligado a la Declaración de los Derechos

de la Infancia y al reconocimiento de niños y niñas como ciudadanos-consumidores con derecho de participación en las instituciones educativas, tal y como ha expresado Jean Rudduck. En todo caso, es la expresión la que tiene un origen próximo en el tiempo, porque la idea profunda de enseñar y practicar la participación con el alumnado hunde sus raíces en tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación para la democracia que pueden ser rastreadas en la historia escolar de numerosos países¹.

Por otra parte, el hecho de que la voz del alumnado, como movimiento o tendencia educativa, no forme aún parte del vocabulario habitual en nuestro país no significa de ninguna forma que no existan numerosas iniciativas con fines similares. Muchas experiencias, programas y acciones de participación estudiantil entre nosotros vienen siendo desarrolladas y ordenadas bajo otros epígrafes teóricos como la inclusión educativa, la educación para la ciudadanía, el liderazgo estudiantil, las escuelas democráticas, la gestión participativa o los derechos de la infancia.

Entre nosotros, los consejos escolares han constituido la principal experiencia de participación institucionalizada del alumnado en los centros (y también del resto de la comunidad educativa), tal y como ha sido ampliamente expuesto en diversas investigaciones. Sin embargo, sus resultados han sido exiguos si los analizamos desde la perspectiva de la gestión democrática y participativa y, en general, no han conseguido germinar en la cultura de los centros, han tenido un papel principalmente formal y en ellos la participación de los estudiantes ha sido muy residual.

En todo caso, como se defenderá en este monográfico, la participación de los alumnos en la vida escolar no puede reducirse a los canales institucionales más o menos formalizados, ni a la participación delegada o elitista a través de representantes porque este constituye solo uno de los múltiples espacios posibles para escuchar al alumnado y fomentar su presencia activa en la escuela. Y justamente este constituye el principal argumento de este monográfico: ¿cómo avanzar hacia una comprensión más compleja de la idea de la participación estudiantil que desborde los estrechos límites de lo que habitualmente constituyen nuestras rutinas docentes?

Adoptar y compartir una expresión (voz del alumnado) que identifique entre nosotros esta preocupación por cómo, cuándo, dónde y con qué finalidades participan nuestros jóvenes en la gestión común de la vida escolar tiene, en mi opinión, un poder germinal fuera de duda porque permite dar visibilidad y convertir en un «problema

⁽¹⁾ Así, por ejemplo, Fielding ha dado a conocer la experiencia de varios centros educativos que en su opinión «se anticipan en el tiempo» como ejemplos reales de democracia escolar vivida. En su opinión, este trabajo de «arqueología pedagógica» tiene mucho interés para el movimiento de la voz del alumnado porque aumenta la credibilidad y el reconocimiento de sus postulados.

pedagógico» lo que con frecuencia pasa inadvertido. Nos desvela una situación hasta el momento invisible para la mayoría de nosotros y, como veremos en estas páginas, nos invita a reordenar nuestros pensamientos y nuestras prácticas para dar cabida a nuevas formas de administrar lo que vamos descubriendo que pueden y deben decidir y gestionar los jóvenes. Así pues, hablar de la voz del alumnado pone en el centro de las preocupaciones de las escuelas y de los profesores la inquietud de cómo es posible organizarse para que la participación de los alumnos sea auténtica y sea en sí misma un objetivo pedagógico relevante. Esta preocupación, como veremos, se convierte en un manantial de ideas, proyectos y también tensiones y contradicciones que los centros deben ir resolviendo. Tal y como veremos en este monográfico, preguntarnos por la voz de nuestros estudiantes tiene la capacidad de alimentar cambios importantes en la cultura de los centros, esto es, en las relaciones, en los flujos de poder y en las subjetividades de alumnos y profesores.

El monográfico se ha organizado de forma que los primeros artículos tienen un carácter más teórico y nos invitan a reflexionar sobre aspectos esenciales y los principios pedagógicos en los que se enraíza este movimiento. Igualmente en estos artículos se propone un marco para el análisis de los significados posibles del término *voz del alumnado* que nos ayude a discernir entre las múltiples iniciativas existentes.

Posteriormente, varios artículos permitirán conocer experiencias e investigaciones que se desarrollan en España y en otros países. En ellas se pueden apreciar iniciativas de voz del alumnado llevadas a cabo con estudiantes de todos los niveles educativos y que se refieren a experiencias de alumnos investigadores en Educación Primaria, a iniciativas de consulta para mejorar los centros de todo un municipio, a la participación de todo el alumnado de un centro en un proceso de escritura colaborativa o a la utilización de formatos de enseñanza creativa para dar voz al alumnado. Existen igualmente ejemplos de experiencias que se desarrollan en los niveles de Educación Secundaria y universitarios.

El monográfico comienza con un artículo de carácter introductorio, «Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar» de T. Susinos y N. Ceballos en el que pretendemos proponer un marco semántico que nos dé pistas para ordenar el universo conceptual y práctico de la voz del alumnado. Para ello proponemos cinco ejes analíticos en los que se discute cómo el grado de protagonismo que asume el alumnado en las iniciativas de voz del alumnado puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes. Se analizan igualmente cuáles pueden ser los objetos hacia los que se dirige la participación de los estudiantes, los territorios en los que se desenvuelve, cómo materializa la participación en las distin-

tas edades y condiciones personales o académicas del alumnado y, por último, qué formatos puede adoptar la participación del alumnado y qué permiten expresar y qué silencian dichos formatos. El artículo pretende finalmente abrir vías de debate y proponer nuevos hilos argumentales sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en el camino hacia escuelas más inclusivas y democráticas.

El artículo siguiente ha sido escrito por Michael Fielding, considerado uno de los autores indispensables y de mayor reconocimiento en el movimiento de la voz del alumnado. En esta ocasión, Fielding ahonda en sus propuestas teóricas sobre cómo puede animarse la colaboración entre alumnos y profesores con la perspectiva de avanzar hacia un modelo de aprendizaje intergeneracional. Fielding defiende en su texto la necesidad de realizar un análisis radical (en la raíz) de cómo son las relaciones escolares, la forma en que atendemos al otro como persona única y con pleno derecho, y defiende la necesidad de que las iniciativas de la voz del alumnado presten atención a las relaciones y al cuidado de los otros tanto como a la justicia, los derechos y el poder en las instituciones. El artículo desarrolla algunas ideas de gran profundidad y relevancia para comprender la noción de participación democrática en las escuelas y que nos iluminan en el trabajo de desarrollar iniciativas concretas. Algunas de estas reflexiones de calado son, por ejemplo, cómo el uso que hacemos de los espacios interpersonales y arquitectónicos animan o dificultan una relación formal e informal con muchas personas (*espacialidad democrática*), cómo la rendición de cuentas de los centros educativos puede ser reorientada hacia una tarea compartida (no meramente burocrática) para que adquiera un nuevo sentido democrático o la necesidad de acompañarnos de utopías reales que actúan como prácticas prefigurativas de nuestros propios proyectos. Podemos afirmar, en fin, que el artículo de Michael Fielding constituye todo un plan de trabajo argumentado que nos permite comprender la necesidad de poner la voz del alumnado en el centro de nuestro trabajo conjunto, lo cual es el camino ineludible para avanzar hacia escuelas democráticas en las que los jóvenes y los adultos vivan y aprendan la democracia juntos.

Posteriormente, Mar Rodríguez Romero escribe un artículo en el que se realiza una reflexión sobre las conexiones que la autora encuentra entre dos modalidades de la voz del alumnado, tal y como han sido caracterizadas por M. Fielding en sus escritos anteriores (orientación instrumental y orientación personal de la voz del alumnado) con la formulación que ella misma había realizado en un trabajo previo sobre las comunidades discursivas del cambio en educación. En particular, el artículo argumenta que la orientación instrumental de la voz del alumnado confluye y se identifica con la comunidad discursiva de la reestructuración, mientras que la orientación personal

sería la que corresponde con la que ella define como comunidad discursiva de la política cultural. Las tesis argumentales del artículo tienen gran interés como reflexión teórica sobre las iniciativas de voz del alumnado y nos ayudan a obtener una comprensión más profunda sobre el tipo de cambio educativo que producen y animan las diferentes iniciativas de la voz del alumnado en función de su orientación y, por lo tanto, del tipo de comunidad discursiva al que se adscriben. Como se puede apreciar, el artículo se encuentra interconectado con las tesis que viene desarrollando Fielding en sus escritos y, por tanto, ambos artículos pueden leerse conjuntamente y ganar así en profundidad analítica.

Tras estos primeros artículos de orden teórico se presentan varios artículos que resumen investigaciones y experiencias de la voz del alumnado, que se desarrollan en todos los niveles del sistema educativo.

Así, el artículo de Susana Rojas, Ignacio Haya y Susana Lázaro titulado «La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria» presenta una investigación realizada en tres aulas de dos centros de Educación Primaria. En él se analiza cómo a través del diálogo sostenido entre el alumnado, los profesionales del centro y el equipo externo de investigación se reconoce la autoridad del alumnado para participar en las iniciativas de mejora del centro que ellos previamente han detectado, definido y analizado. Los profesionales de las escuelas adoptan una posición no jerárquica sobre el saber y acompañan al alumnado en sus decisiones ofreciendo apoyo a lo largo de todo el proceso de investigación. Este trabajo conjunto y de relación horizontal se mantuvo durante todo el proceso, desde la definición del problema, el desarrollo de las propuestas de mejora o la reflexión sobre las condiciones éticas que deben sustentar todo el proyecto.

Como experiencia desarrollada por parte de todo el centro escolar se describe en el artículo de Esperanza Tarrés, Gemma Boix, Natàlia Nadal, M.^a Assumpció García e Ignasi Vila Mendiburu, una experiencia desarrollada en el colegio La Farga de Salt (Gerona), centro cuyo alumnado está constituido casi en su totalidad por niños extranjeros no comunitarios. En este proyecto todo el alumnado del centro elabora de forma colaborativa un cuento con el apoyo de autores e ilustradores de literatura infantil a lo largo de todo un curso escolar. El artículo constituye un ejemplo singular de las enormes posibilidades que ofrece la participación estudiantil dirigida al diseño y el desarrollo conjunto de una actividad curricular relevante, que esté conectada con las experiencias vitales de los alumnos y en la que se integren diferentes lenguajes (icónico, matemático, oral y escrito) a través de una propuesta de aprendizaje interniveles y también intergeneracional. Son igualmente destacables en el texto los ejemplos de

diferentes formatos de deliberación democrática utilizados en la experiencia para la elección de los personajes, la trama o el mismo título del cuento entre el alumnado. Por último es digno de resaltar cómo en esta experiencia la voz del alumnado promueve y anima igualmente una línea de continuidad entre los saberes familiares y los escolares y la aceptación jubilosa de una identidad mestiza y diversa a través de este proceso de construcción de textos identitarios (por oposición a los textos alejados de la propia experiencia y de sus intereses vitales).

El texto siguiente de Ángeles Parrilla, M.^a Esther Martínez y María Ainoa Zabalza de la Universidad de Vigo corresponde a una iniciativa que ejemplifica el uso de la voz del alumnado como una actividad desarrollada por varios centros escolares en un marco de trabajo comunitario. La propuesta forma parte de un proyecto de investigación en el que la consulta al alumnado se incluye en un plan más amplio de desarrollo de escuelas inclusivas en varios colegios de Educación Primaria que pertenecen a un mismo municipio gallego de Pontevedra. Destacan particularmente en el artículo las modalidades elegidas para conseguir conocer la opinión y las propuestas de mejora que alumnos de diversos centros y edades realizan en el ámbito de la atención a la diversidad y que proponen para la mejora de sus propios centros. Igualmente, se aprecia el esfuerzo de imaginación realizado para servirse de técnicas variadas y originales que permiten diversificar los mecanismos que se utilizan para escuchar la voz de los alumnos y que nos dan pistas de otras formas posibles de ampliar la participación con nuevos formatos.

El artículo de Sara Bragg y Helen Manchester desarrolla una conocida experiencia de creación de una red de escuelas en el Reino Unido y con una perspectiva sobre la voz del alumnado comprometida con el cambio social y con un modelo de pedagogía crítica. Desde una perspectiva postestructural, este trabajo se centra en explorar las pedagogías de la voz de los estudiantes desde el trabajo que desarrolla la organización *Creative Partnership*. Esta es una organización en la que participan casi 600 escuelas que se sitúan preferentemente en áreas socialmente desfavorecidas y que se encuentran repartidas por 36 oficinas regionales. Las escuelas mantienen un funcionamiento muy autónomo y la principal seña de identidad de sus proyectos está recogida en la expresión *young people at the heart of what we do*. Esto demanda de los alumnos participantes un papel protagonista en la planificación, desarrollo y diseminación de su trabajo de creación artística. Lo que los centros buscan es que sus proyectos tengan un impacto local y por otra parte, el proyecto pretende favorecer la ampliación del currículo, especialmente en la vía artística. Se argumenta en este artículo que la voz del alumnado tiene que ser entendida como una iniciativa promulgada dentro de

y a través de espacios y prácticas específicas y desde ahí, será posible analizar qué subjetividades y narrativas posibilitan estas prácticas entre los alumnos, profesores y todos los participantes. El artículo defiende, por tanto, que la voz del alumnado puede ser un punto de partida para un proyecto de más envergadura que transforme a los sujetos, a las instituciones y a la sociedad.

En el terreno poco explorado de las experiencias de participación posterior a la enseñanza primaria encontramos los dos últimos trabajos del monográfico que se centran en describir iniciativas desarrolladas en los programas educativos de segunda oportunidad o en la enseñanza universitaria.

El artículo de Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez-Hoyos y Marta García Lastra describe la experiencia llevada a cabo en dos Programas de Cualificación Profesional Inicial y un Programa de Diversificación Curricular con la finalidad de dar voz al alumnado y escuchar sus propuestas y preferencias para la mejora del centro y de los programas formativos que están cursando. Podemos apreciar en este artículo que en todos los programas se ha realizado una consulta abierta al alumnado utilizando diversas metodologías o formatos expresivos con el fin de que el alumnado pudiera expresar libremente sus preferencias de cambio y mejora. Además de comprender con detalle cómo se ha desarrollado en cada uno de los centros el proyecto, el artículo realiza un análisis conjunto de las tres experiencias. Este análisis ofrece interesantes conclusiones que dan pistas muy relevantes sobre cómo actúan las iniciativas de la voz del alumnado en entornos educativos de segunda oportunidad y lo que aprenden de ellas los docentes, el alumnado y los propios centros. El artículo tiene especial relevancia en nuestro país porque proporciona un ejemplo de buenas prácticas sobre el aumento de la participación en estos tramos de enseñanza de segunda oportunidad que vienen siendo tan marginales en la literatura pedagógica y porque ofrece en sus propuestas y reflexiones una visión no deficitaria de dicho ciclo de enseñanza y de su alumnado.

Por último, Alison Cook-Sather de la Universidad de Pennsylvania describe tres programas de la voz del alumnado que se desarrollan en una Escuela Superior Universitaria de Estados Unidos. Estos programas forman parte de una amplia investigación de la que se exponen en el artículo los objetivos, las fases, la metodología y los resultados. El objeto principal del artículo no es describir minuciosamente el proceso metodológico, sino más bien los resultados de los tres programas. Para ello, se sirve de observaciones y anotaciones que hacen los alumnos a lo largo de su experiencia de participación en la mejora docente y el posterior diálogo que ello genera entre profesor y alumno. Tal y como afirma la autora, los alumnos experimentan la posibilidad

de escuchar y dialogar con sus profesores de una forma nueva, con una economía de poder diferente y adquieren una comprensión de determinadas relaciones o decisiones que antes no tenían. El artículo tiene al menos dos puntos importantes de interés: por una parte, mostrar experiencias de voz del alumnado en los niveles universitarios que trascienden los formatos estandarizados y despersonalizados de la evaluación de la docencia que se utilizan en nuestro país y, por otro, constituye un buen ejemplo práctico de un programa que cuestiona la creencia de que la experiencia y el conocimiento son necesariamente jerárquicos.

Por último, me gustaría agradecer la colaboración de todos los autores que participan en este monográfico cuyo principal objetivo ha sido proporcionar una comprensión más matizada, compleja y actualizada de los posibles significados que tiene la voz del alumnado. Confío en que todo este esfuerzo permita apreciar y reconocer la riqueza y el dinamismo de este movimiento y su condición de ingrediente inextricable de la construcción de escuelas más democráticas e inclusivas.

Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa

Student Voice and Participatory Presence in School Life. Notes for Mapping Student Voice in Educational Improvement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194

Teresa Susinos Rada

Noelia Ceballos López

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Santander, España.

Resumen

En este artículo se analizan los diferentes significados que puede adoptar el concepto *voz del alumnado*, el cual, aunque se suele utilizar como una expresión abierta para hablar de cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil en las escuelas, es, en realidad, una expresión polisémica que hace referencia a experiencias escolares con alcances y sentidos pedagógicos muy variables y difusos. Para ello, proponemos aquí un marco con cinco ejes de análisis que nos permiten cartografiar cómo puede ser la participación de los estudiantes en la vida escolar y nos ayudan a comprender mejor la profundidad y la dirección que adoptan las distintas iniciativas de participación, así como en qué medida contribuyen verdaderamente a la mejora y el cambio escolares. En concreto, se discute cómo el grado de protagonismo que los alumnos asumen en sus iniciativas puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes. Se analizan asimismo cuáles pueden ser los objetos hacia los que se dirige la participación de los estudiantes (desde el ámbito más curricular al organizativo) y los territorios en los que se desenvuelve (desde el aula hasta el ni-

vel comunitario). Se discute, además, cómo se materializa la participación en función de la edad y de las condiciones personales o académicas de los alumnos. Por último, se analiza qué formatos puede adoptar la participación del alumnado y qué permiten expresar y qué silencian. El artículo pretende, finalmente, abrir vías de debate y proponer nuevos hilos argumentales sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en las escuelas como herramienta para una educación más inclusiva y democrática.

Palabras clave: voz del alumnado, mejora escolar, democracia participativa, inclusión educativa.

Abstract

This article sets out to analyse the different meanings conveyed by the concept of student voice. The expression *student voice* has come to be used as an umbrella term to cover any kind of initiative that enhances and encourages student participation in schools. However, it is in reality a polysemic term that refers to school experiences that vary greatly and range widely in pedagogical reach and meaning. A framework is therefore proposed with five axes of analysis for charting student participation in school life and reaching a better understanding of the depth and approach of different participation initiatives and the extent to which they truly contribute to school improvement and change. The size of the role played by the student in student voice initiatives can be an element/factor that supports radically different civic education models. The targets of student participation range from the more curricular sphere to the organisational, and the terrains in which students operate vary from the classroom to the community. In addition, participation is enacted differently depending on student age, personal conditions and academic status. Student participation can adopt various formats; there are certain things that each format silences or allows students to express. Lastly, the article seeks to open up channels for debate and to provide new arguments as to the possibilities of student participation in schools as a tool for a more inclusive, democratic education.

Key words: student voice, school improvement, participative democracy, inclusive education.

Introducción. Voz o participación estudiantil en la mejora escolar

A pesar de que en los últimos años se ha popularizado bastante la expresión *voz del alumnado* para hacer referencia a iniciativas variadas que las escuelas emprenden con

la intención de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, desarrollo, la gestión o la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar, esta no se ha acompañado de un consenso básico sobre su semántica profunda, por lo que, en este momento, es necesario abrir una discusión al respecto. Por eso nos ha parecido oportuno, en este primer artículo de un monográfico dedicado a la voz del alumnado, proponer un marco que nos dé pistas para ordenar el universo conceptual y práctico de este terreno de estudio y colaborar así en la construcción de una teoría de la participación del alumnado como instrumento de cambio y mejora escolar.

No es una tarea fácil ni puede considerarse concluida con un trabajo como este. Una empresa de esta envergadura ni se describe definitivamente, ni se aprehende en un texto limitado como este trabajo: solamente se construye y se vive a la luz de un proyecto compartido.

Por lo tanto, este artículo pretende sobre todo abrir vías de debate y proponer nuevos hilos de pensamiento sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en las escuelas. Para ello nos guiaremos en gran medida por el conocimiento que hemos ido adquiriendo con la investigación que nos ocupa en los últimos años¹. Desde esta experiencia compartida con los centros escolares y también a partir del análisis que hemos realizado de otras muchas experiencias sobre voz del alumnado (VA) recogidas en la literatura pedagógica, proponemos cinco ejes de análisis que nos sirven para guiar y ordenar nuestra reflexión sobre el significado y el sentido de la participación del alumnado en los centros educativos.

La participación en la vida escolar como proyecto de máximos o de mínimos: ¿Hasta dónde pueden o deben decidir los alumnos?

La primera y fundamental fuente de diversidad entre las iniciativas sobre la voz del alumnado tiene que ver con el alcance último de cada una de ellas, esto es, con la intensidad del compromiso que la escuela adquiere con la idea de que sus estudiantes participen, con el protagonismo real que ellos asumen, con qué es lo que la escuela somete a opi-

⁽¹⁾ *Análisis de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar* (directora: Teresa Susinos, I+D+I, EDU2008-06511-C02-02/EDUC). En este proyecto de investigación que estamos desarrollando hemos situado la participación del alumnado en el corazón de la mejora escolar, como elemento movilizador de los cambios que los centros van adoptando progresivamente para conseguir comunidades educativas más democráticas e inclusivas.

nión de los jóvenes o qué grado de autonomía tienen los estudiantes en el proyecto que se desarrolla. Nos encontramos así un continuo de experiencias en uno de cuyos extremos se encuentran aquellas iniciativas en las que la participación estudiantil tiene espacios muy limitados y claramente establecidos. Generalmente, estas acciones son abundantes en las escuelas y se limitan a ofrecer al alumnado oportunidades aisladas para opinar sobre asuntos previamente fijados y acotados por los adultos; así pues, su finalidad es estrictamente consultiva. En el extremo opuesto de este continuo, existen otras experiencias que se definen por haber adoptado la voz del alumnado como seña de identidad del centro, como un camino que se emprende, un horizonte que es capaz de impregnar toda la vida del centro, en la gestión tanto de lo organizativo como de lo curricular; en ellas, la voz del alumnado, su participación y su nivel de autonomía es cada vez mayor. Entre estos extremos las diferentes iniciativas de VA se pueden ordenar, de forma ideal, en etapas, las cuales podrían también entenderse como una ruta o plan de trabajo ordenado por el que las escuelas van avanzando con el tiempo.

Varios autores han propuesto diferentes estadios o niveles para ordenar este asunto (Hart, 1992; Shier, 2000; Brown, 2001; Fielding, 2001; Fielding y McGregor, 2005). Nos encontramos así con la conocida propuesta de Hart (1992), que describe una escalera de participación que transita por cinco estadios o escalones, o con la apuesta de Shier (2000), quien, para establecer una clasificación, combina los criterios de poder y de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de mejora. Por otro lado, atendiendo a lo que se considera el máximo nivel de participación, la propuesta denominada «alumnos investigadores» (Brown, 2001; Fielding, 2001; Fielding y McGregor, 2005) se caracteriza por constituir un nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos, los cuales se encargan de seleccionar las cuestiones que serán investigadas, realizar la investigación con el apoyo de los adultos, dar sentido a los datos y finalmente dar a conocer los resultados.

Más tarde, Fielding (2011) aumentó y reorganizó las categorías anteriores y propuso seis niveles de complejidad creciente (tal y como recuerda en este monográfico) que culminan en un nivel nuevo que él denomina «democracia participativa», en el cual los adultos y los estudiantes asumen un compromiso y una responsabilidad compartidos para la gestión del bien común.

Finalmente, otros trabajos como los de Mitra (2007) o Martínez Rodríguez (2010) ofrecen una clasificación de estas experiencias en función del grado real de participación y del grado de implicación de los alumnos y sus aportaciones. Junto con todas las anteriores, también las hemos tenido en cuenta para elaborar nuestra propia clasificación (Tabla 1).

TABLA I. Distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de VA según varios autores

	Menor protagonismo -----		Mayor protagonismo		
Hart (1992)	Los alumnos son asignados a los proyectos e informados.	Los alumnos son consultados.	Los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones se comparte con los alumnos.	Los alumnos toman las decisiones y las comparten con los adultos.	
Shier (2000)	Los alumnos son escuchados.	Los alumnos son invitados a expresar sus puntos de vista.	La opinión de los alumnos se tiene en cuenta.	Los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones.	
Brown (2001)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos como participantes activos.	Los alumnos como participantes activos y coinvestigadores.	Los alumnos como investigadores.	
Fielding (2001) y Fielding y McGregor (2005)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos son consultados y considerados agentes activos.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como investigadores.	
Mitra (2007)	Los adultos escuchan a los alumnos.	Hay colaboración entre los adultos y los alumnos.		Los alumnos lideran los procesos de cambio.	
Martínez Rodríguez (2010)	Los alumnos como fuentes de datos.	Los alumnos como colaboradores de los adultos e invitados a proporcionar retroalimentación acerca del currículo o del estilo de las clases.		Los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y como evaluadores del sistema escolar.	
Fielding (2011)	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como agentes de respuesta activa.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como autores conjuntos con los adultos.	Democracia participativa.
Susinos y Ceballos (2012)	No existe auténtica participación.	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como coinvestigadores.	Aprendizaje intergeneracional.	

En nuestra opinión, es posible representar la intensidad o el alcance de la participación de los alumnos en un continuo que comienza con las iniciativas en las que estos participan como informantes, o con aquellas experiencias que toman sus opiniones como un elemento más que se utiliza para que los profesores tomen decisiones sobre determinados aspectos del currículo o del centro. Se ha señalado con acierto (Hart, 1992; Fielding, 2011) que estas iniciativas podrían tener una función más bien testimonial y que hacen que la participación del alumnado sea un elemento residual en la toma de decisiones. En estos casos, la VA constituye una acción más simbólica que real en la que la opinión de los alumnos se utiliza para ciertos fines previamente decididos por los adultos².

En la medida en que el interés por conocer el punto de vista de los alumnos sobre un aspecto determinado conlleva una participación más intensa de estos y se propicia un mayor debate y autonomía en la gestión del asunto en cuestión, se puede ir avanzando hacia modelos de VA más comprometidos con una participación real que garanticen que la opinión de los alumnos se tiene en cuenta y es valiosa y que, por lo tanto, su papel en la gestión del cambio es de mayor relevancia.

En un estadio posterior encontramos las experiencias en las que los alumnos adquieren mayor protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos y en las cuales su intervención en la mejora escolar va mucho más allá de la mera consulta. Aquí existirán diferencias que pueden explicarse en función de la intensidad del apoyo que los docentes prestan a los alumnos a lo largo del desarrollo del proyecto; en este sentido, se considera que el modelo que se ha denominado «alumnos investigadores» es aquel en el que el apoyo adulto es mínimo y, por tanto, la autonomía y la responsabilidad de los alumnos es máxima (Fielding, 2007).

El estadio último es el que debería situarse en el horizonte de un proyecto inclusivo de voz del alumnado y Fielding lo denomina «aprendizaje intergeneracional como democracia vivida». Hacia ese lugar caminan las escuelas en las que el aprendizaje compartido entre jóvenes y adultos no se reduce a uno o varios proyectos concretos, sino que se convierte en una forma habitual de gestionar la vida del centro, tanto en lo curricular como en lo organizativo, y en la que adultos y jóvenes aprenden unos de otros durante el proceso de trabajo compartido y en los espacios de diálogo con una finalidad deliberativa sincera.

² Estas intervenciones se han resumido en el concepto de *tokenism*, término que tiene difícil traducción al español y que designa las políticas o prácticas de inclusión superficial o demagógica dirigidas a grupos minoritarios (en este caso el alumnado) que se limitan a proponer gestos de aceptación o consideración de dichos colectivos, pero sin abordar verdaderamente las causas últimas de su exclusión.

En esencia, podemos afirmar con Bolívar (2007) que las distintas iniciativas de VA se podrían definir bien por su coherencia y compromiso con la que podríamos denominar tradición liberal de entender la ciudadanía y la participación, bien por su identificación con el modelo de ciudadanía republicana. En el primer caso, las actividades o iniciativas de participación del alumnado que fomenta la escuela están inspiradas en una visión minimalista y formal de la participación y forman parte de una enseñanza cuya principal preocupación es garantizar que los derechos y deberes del alumnado se respeten y compartan. La voz del alumnado que se promueve aquí (como consulta, alumnos como informantes, alumnos como representantes) plantea una participación periférica y una regulación y promoción de los sistemas de representación estamental dentro de la comunidad escolar como sistemas prioritarios o exclusivos de participación. Responde, por lo tanto, a una idea de democracia acorde con la educación de personas neoliberales, cuyo compromiso con el bien común es muy débil y queda siempre supeditado al beneficio individual o privado.

En el extremo opuesto, hallamos las iniciativas de VA que están comprometidas con un modelo de democracia participativa que define la propia cultura de esa escuela. Aquí las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro porque el centro entiende la presencia participativa de los alumnos y la enseñanza de la deliberación conjunta como un proceso y un compromiso educativo. En definitiva, en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida. Estos proyectos de VA se guían por los principios de una suerte de «economía moral» en la que alumnos y profesores trabajan y aprenden juntos por el bien común y sin excluir a nadie.

El objeto de la mejora: ¿Qué puede mejorar en la escuela con la participación de los estudiantes?

En el análisis de las experiencias de VA podemos también preguntarnos cuál es el objeto que se elige como aspecto de mejora escolar, esto es: ¿dónde situamos el foco de atención de los procesos de cambio?, ¿cuál es el objeto hacia el que se dirige la participación y la voz del alumnado?, ¿qué queremos cambiar? Para esto último, ¿necesitamos las opiniones, los puntos de vista y la presencia activa del alumnado?

Varios autores han propuesto distintas formas de aclarar este asunto, pero no existe una frontera nítida entre las experiencias que se dirigen a la mejora del ámbito curricular o del organizativo y las que buscan mejorar la gestión del centro, por ejemplo.

En un sentido amplio, se puede entender que existen dos ámbitos u objetos preferentes para las actividades de VA: la vía curricular y la vía organizativa. La primera de ellas tiene que ver con el compromiso de la escuela con metodologías y contenidos que se ajustan a los valores propios de una cultura democrática en la que necesariamente se cuenta con la participación del alumnado. Este tipo de iniciativas exige el empleo de procesos deliberativos en la vida ordinaria del aula (reflexión, crítica, argumentación, debate público, etc.) y una reconstrucción del currículo por parte del centro que permita que los alumnos tomen decisiones sobre su propio aprendizaje. En el segundo caso, las experiencias de VA organizativas se destinan a que la escuela esté organizada democráticamente, a que existan las estructuras, los espacios y la voluntad para que la participación del alumnado se deje notar en la toma de decisiones que afectan a cualquier ámbito de la gestión de la vida del centro.

Varios autores han propuesto clasificaciones para definir cuáles pueden ser los distintos objetos de la participación estudiantil. Así, para Rudduck (2007), el foco de los procesos de cambio puede situarse en cuestiones como la autonomía del alumnado, la pedagogía, el ámbito estrictamente curricular, los aspectos sociales y, por último, los aspectos institucionales relacionados con el incremento de las responsabilidades dentro de la gestión de la escuela. Smyth (2007) organiza su propuesta en ámbitos más amplios como la cultura escolar, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje y la estructura escolar. Fielding y Bragg (2003), por su parte, proponen una triple clasificación: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela y la política curricular y la organización escolar y el medio ambiente.

Con la cautela que hemos señalado previamente sobre el sentido unitario que tiene toda la actividad que se desarrolla en las escuelas y sobre la dificultad que existe para diseccionar partes que puedan ser gestionadas por el alumnado, en nuestra opinión, el objeto de la participación del alumnado puede dirigirse a la mejora de la organización y la gestión educativas, a la negociación del currículo escolar, a los cambios en el entorno físico y social de la escuela, a la mejora docente y a la intervención en la comunidad.

Las prácticas de VA referidas a la organización, gestión y política escolar tienen en común su preocupación por buscar vías para dar mayor presencia a los alumnos en las estructuras que gestionan la vida escolar; en la mediación y los procesos de regulación y mejora de la convivencia; en la comunicación; en la toma de decisiones

sobre la vida escolar; en la administración y control de los recursos materiales y humanos o en la distribución de las tareas, funciones y responsabilidades en la escuela. Si algo caracteriza, por tanto, estas experiencias es la ruptura con el modo tradicional de entender el trabajo en las escuelas de manera jerárquica, según el cual este se desarrolla bajo el exclusivo control de los adultos y con un papel pasivo por parte de los alumnos (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2011). Así las escuelas que promueven este tipo de iniciativas de VA se comprometen más con modelos de relación y gestión de lo común más flexibles y dialógicos y promueven una participación auténtica del alumnado en la vida diaria de los centros. Esta participación en el gobierno de los centros no debe confundirse con una «gestión del consentimiento», con el asentimiento pasivo y la aceptación de las decisiones que otros –normalmente adultos– ya han tomado previamente. De nuevo, estas iniciativas tendrán que resolver cómo hacer posible que se escuchen las diferentes voces y que se incorporen a la vida diaria del centro (Apple, 2005; Susinos, 2009; Fielding, 2001). Esta democratización de las estructuras de participación y gestión proporciona una ocasión única para el aprendizaje experiencial de los procesos de decisión democrática, permite desarrollar habilidades de participación y diálogo deliberativo y aprender acerca de la justicia, el poder, la toma de decisiones conjunta, etc. (Thomson, 2007).

En nuestro país, la participación de los estudiantes en la organización y la gestión escolar se relaciona inevitablemente con la experiencia que han tenido los centros escolares en el funcionamiento de los consejos escolares y los representantes estudiantiles de aula o centro (delegados), todos los cuales son sistemas de participación a través de la representación delegada y estamental. Sin obviar ni restar importancia a los debates que han existido sobre las limitaciones en el funcionamiento real de estas estructuras de representación y de participación elitista, no es objeto de este trabajo detenerse aquí, sino que más bien queremos defender que estos sistemas de participación delegada o a través de representantes no deberían ser la única vía propuesta por las escuelas para aumentar la voz del alumnado en la gestión de los centros. Como ejemplo de ello, existen numerosas experiencias que han abordado con otros medios asuntos como la convivencia y las relaciones que se establecen en los procesos de aprendizaje como clave del éxito o fracaso escolar (Riley y Docking, 2004) o la reorganización de los consejos escolares a través de grupos de trabajo o subcomités que debaten y realizan propuestas sobre aspectos relacionados con la mejora de la escuela (Flutter, 2007).

Las prácticas cuyo objeto es mejorar el currículo escuchando la voz del alumnado se sirven de mecanismos diversos de negociación del currículo que afectan a la organización y selección de contenidos, de actividades de aula, de los modos de evaluación y de cualquier otro elemento curricular (Thomson, 2007). De este modo, las experiencias permitirán a los alumnos desarrollar preguntas críticas acerca del mundo y de lo que aprenden (Fielding, 2003; Rudduck y Flutter, 2007); adquirir las habilidades necesarias para aprender a aprender, razonar y poder investigar temas complejos (Apple, 2005) o diseñar y gestionar los procesos de aprendizaje (Bullock y Wikeley, 2001). Estas experiencias, que se sitúan en la línea de un currículo participativo, consideran que se aprende mientras se comparte con otro(s) que tiene(n) ideas y valores diferentes de los propios, pero valiosos para el aprendizaje.

El debate sobre la VA en la mejora del currículo entronca igualmente con el concepto de justicia curricular que introdujo Connell (1997), para quien la participación constituye un elemento nuclear en dicho proceso. Según Connell, un currículo es socialmente injusto cuando, de forma directa o indirecta, incluye o promueve prácticas que impiden la participación de algunos grupos o alumnos particulares; muy especialmente «las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo» (p. 72).

Otras experiencias de VA se centran en cómo los alumnos participan en la mejora de la escuela y su entorno (ciudad, pueblo o barrio en el que se enclava la escuela). Por ejemplo, alumnos que investigan acerca de los usos del espacio de recreo y de su diseño físico. Las posibilidades de relacionar esta cuestión con determinados contenidos curriculares y esta forma de participar en el diseño de los espacios alteran las prioridades tradicionales en el uso de los espacios y revierten en una transformación de las reglas de uso y poder en las instituciones (Pupils at Wheatcroft Primary School, 2001; Bragg, 2007; Manion, 2007). De igual forma, otras experiencias extienden su radio de acción a la mejora del entorno físico, social o relacional del municipio o entorno urbano de la escuela.

Por último, existen iniciativas de VA que se proponen aumentar la participación del alumnado con vistas a la mejora docente. Son experiencias en las que los alumnos dialogan acerca de las características que posee un buen docente (Bragg, 2007; Flutter, 2007; Calvo y Susinos, 2010), sobre qué consideran que es una buena lección (Fielding y Bragg, 2003), sobre posibles nuevas metodologías de enseñanza -en estas últimas, se da voz pedagógica a los alumnos, algo de lo que habitualmente carecen- (Fielding y Bragg, 2003; Riley y Docking, 2004).

El territorio de la participación: ¿Hasta dónde llega el espacio que gestionan los alumnos?

Otro de los ejes que proponemos en este trabajo es el ámbito en el que se desarrolla la experiencia de VA. Aquí podemos encontrar ejemplos que van desde las iniciativas que se desarrollan en un aula (Fielding y Bragg, 2003; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011), aquellas que se desarrollan en ciclos o etapas, aquellas que son iniciativas propias de todo el centro educativo (Bragg, 2007) o aquellas que reúnen a varios centros en red (Riley y Docking, 2004; Mitra, 2007) y que aspiran a instalarse en toda la comunidad social circundante implicando a todas las instituciones locales (Department for Children, School and Families, 2008). De nuevo, encontramos que este eje se puede entender como un continuo por el que podrían ir transitando los centros en su profundización hacia el ideal de la participación estudiantil, pero también es posible que las experiencias sean concebidas y desarrolladas desde su origen como actividades circunscritas al aula, al centro o con un sentido de comunidad local.

Las experiencias desarrolladas en el ámbito del aula o del ciclo son las más numerosas y, generalmente, se desenvuelven en proyectos de mayor inmediatez, que necesitan menos intermediación o participación de otros agentes y que van dirigidas a gestionar lo inminente y lo circundante como, por ejemplo, las normas internas de funcionamiento del grupo o las actividades cotidianas del aula grupo.

Naturalmente, las experiencias con vocación de ampliar el territorio a modelos más comunitarios tienen un alcance mayor y deberían estar en el horizonte de las experiencias de VA, si bien este objetivo no debería impedir su puesta en marcha. Aunque un cambio relevante en las organizaciones educativas es aquel que termina instalándose en la cultura del centro, también hemos comprendido que muchas veces este cambio no comienza por la acción consensuada y simultánea de todo el claustro. Con frecuencia, las iniciativas de VA comienzan de la mano de un grupo de profesionales en un aula o ciclo y pueden ir extendiéndose hasta convertirse en un proyecto de todo el centro, siempre que se cumplan determinadas condiciones en el proceso. Es aquí donde adquiere relevancia la acción de las denominadas comunidades de práctica que describió Wenger y que permiten explicar algunos procesos de cambio institucional. Las comunidades de práctica en las organizaciones educativas están constituidas por un grupo de profesores que comparte un discurso común y genera proyectos de acción compartidos sobre los que se trabaja y discute activamente. Estas comunidades de práctica son a la vez comunidades de confianza y de sentido para estos profesionales; así, muchas de sus prácticas y de sus discursos profesionales son

compartidos y se realimentan mutuamente. De este modo, las prácticas se apoyan en narraciones que las sustentan, en nuestro caso, en un discurso complejo, ramificado y extenso sobre la participación del alumnado como elemento clave para la mejora educativa. Por su parte, estos discursos mantienen a su vez conectadas a las personas que participan en un proyecto común, de tal forma que prácticas y discursos se conectan, se enriquecen mutuamente y evolucionan y avanzan de forma conjunta (López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi, 2011). Pues bien, entendemos que lo que los profesores ven, experimentan y observan en sus experiencias de VA enriquece su discurso, amplía sus preguntas y sus dudas. Todo ello favorece que, de nuevo, se lleven a la práctica ideas que ensayan estas hipótesis. También sucede al revés: desde una formulación compleja y ramificada de la participación estudiantil es capaz el profesorado de promover prácticas más diversas y más matizadas de VA.

Por lo tanto, podemos decir que las experiencias de VA desarrolladas en un territorio limitado podrían ser el germen de una experiencia más amplia de centro si dichas experiencias consiguen asentarse en una comunidad de prácticas y crecer desde ahí.

¿Todos los niños de todas las edades pueden participar? Niveles educativos, capacidades diferentes y otros argumentos «evolutivos»

Cuando examinamos las experiencias de VA que se producen a lo largo de las etapas educativas se puede apreciar que su función no es homogénea en los grupos de edad, sino que son mucho menos frecuentes en los niveles iniciales y finales de la escolarización. Más allá de constatar este hecho, nos interesa aquí buscar hipótesis para comprender por qué existen estas diferencias entre las distintas «edades escolares» y discutir hasta qué punto las limitaciones en la participación del alumnado dependen de una suerte de determinismo evolutivo sobre la infancia o de una visión *ableísta* de la misma.

Como ya hemos expresado con anterioridad (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), la participación como derecho universal está en el corazón de un modelo de escuela inclusiva y este es uno de los principios que han de orientar las acciones que la escuela debería emprender. Sin embargo, en todas las escuelas existen alumnos (más o menos numerosos, más o menos visibles) cuya opinión o iniciativa es inaudible o irrelevante para la institución, lo cual constituye un hecho que contradice y limita

este sentido inclusivo y potestativo de la participación que defendemos. Así, encontramos en primer lugar que la VA suele aparecer muchas veces como una opinión única, reducida al mínimo, uniforme, en vez de ser tan diversa como los propios estudiantes. Esto significa que es habitual que, salvo que la escuela se haga consciente de esto y lo prevenga, la voz de aquellos alumnos que dominan la escena y los códigos de la participación escolar es la que prevalece y la que termina por eclipsar otras voces estudiantiles (Arnot y Reay, 2007). Otros alumnos sin voz pedagógica rara vez tienen la oportunidad de participar y de experimentar que su opinión se tiene en cuenta y tiene valor para la gestión del bien común. Tal y como han denunciado algunos autores (Arnot, 2006; Torres, 2000), esto nos alerta del riesgo de que los mismos sistemas que se proponen para gestionar de forma más participativa y democrática la institución educativa puedan en realidad constituirse como instrumentos de perpetuación de los flujos de poder preexistentes.

En segundo lugar, como ya hemos señalado, también se puede constatar que las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria son los momentos preferidos para desarrollar estas experiencias, visto lo cual, resulta muy interesante preguntarse por qué en otras etapas educativas (como las de Educación Infantil y las que suceden a la enseñanza obligatoria) no se producen tantas iniciativas de VA. Sin ningún ánimo de llegar a conclusiones definitivas, este hecho nos lleva a plantear algunas hipótesis que pueden tener interés como pistas exploratorias en este ejercicio de rastreo de las experiencias de VA.

Las iniciativas de VA son poco probables allí donde domina una idea de la infancia con el único sentido de pasaje hacia la edad adulta, como una etapa de inmadurez, de espera y transición. Esta visión hegemónica de la infancia es más visible e incuestionable cuanto menores son los niños (Educación Infantil) y responde a la tradición heredada del pensamiento moderno construido principalmente a partir de los dictados de la psicología del desarrollo tradicional (Burman, 1998). Dicha visión del niño como sujeto esencialmente heterónimo y dependiente se ha instalado en las escuelas desde su origen e incluso estas mismas características son constitutivas del concepto de alumno. Ello se ha convertido en un impedimento para considerar al alumno como sujeto agente de su vida y con competencia como actor del cambio social y cultural; de hecho, más bien justifica que este permanezca instalado en la situación de sujeto que recibe cuidados (Jociles, Franzé y Poveda, 2011; Gimeno, 2003).

Aunque esta idea preestablecida de pasividad y «tiempo menor» abarca toda la época que se ha definido como infancia y juventud, también se debe a otras diferencias que la escuela sanciona y legitima (Cruddas, 2001; Lindley, Brinkhuis y Verhaou,

2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). En este caso, y desde una mirada alejada de los presupuestos del déficit, es necesario recordar que no son los alumnos los que no pueden participar, sino que hemos construido un modelo de escuela para que no puedan hacerlo y que las estructuras y las normas escolares se erigen como barreras que limitan o impiden la presencia activa y protagónica de los jóvenes. Sin embargo, existen ya numerosas experiencias en estas etapas educativas que nos muestran cómo los alumnos de cualquier edad o condición tienen puntos de vista propios, preferencias o desagradados, argumentos y narrativas singulares sobre la vida escolar que ellos deberían poder expresar y que tendrían que ser tenidas en consideración para la gestión de lo común (Susinos, 2009).

En otros casos, ocurre que, como adultos, hemos determinado que existen otras prioridades para ocupar el tiempo escolar, que tienen que ver con asuntos como las exigencias de pruebas externas (pruebas de acceso a la universidad o de las evaluaciones externas), con un currículo basado exclusivamente en las disciplinas, con un profesorado de formación excesivamente academicista o con una acusada ausencia de expectativas sobre los jóvenes (como sucede por ejemplo en los PCPI y explican en este monográfico Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García-Lastra).

Todas estas reflexiones nos llevan a concluir que el debate sobre el poder y el reconocimiento es finalmente un elemento esencial en las iniciativas de VA, puesto que nos permite desvelar cómo son nuestras prácticas escolares, qué voces consideramos «autorizadas», quién tiene capacidad de actuación, quién tiene poder para decidir, quién está excluido y otros interrogantes ineludibles en un proyecto de democracia participativa (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Los formatos de la participación: necesitamos el diálogo, pero también el silencio. Hacia otras formas de opinar y expresarse

Las experiencias de voz del alumnado se desarrollan principalmente mediante la comunicación oral en todas sus modalidades o formatos (asamblea, pequeño grupo, entrevista, debate, exposición...) y nadie duda que este es el mecanismo privilegiado de comunicación humana y el que nos permite enseñarnos mutuamente las habilidades que requiere la deliberación conjunta y el diálogo respetuoso en que se basa la construcción de la vida cívica. Sin embargo, más allá de constatar este hecho, pode-

mos preguntarnos: ¿Este formato exclusivamente oral privilegia a algunos alumnos respecto a otros? ¿Permite recoger la voz de todos los alumnos? ¿Qué queda «sin decir» cuando hablamos? ¿Qué añaden otros medios expresivos a las experiencias de va?

Al igual que, como decimos, hay una tendencia a depender de los métodos orales, también es posible ejercitar nuevos modos creativos de escucha como la elaboración de vídeos, fotografías o de formatos plásticos de expresión (Bragg, 2011; Cremin, Mason y Busher, 2011; Bragg y Manchester en este monográfico). En este caso, la creatividad se pone al servicio de que ningún alumno (por características ligadas a su cultura, modos de comunicación, clase o sexo, tipo de lenguaje o forma de presentar sus ideas) se quede sin espacio para opinar o participar.

Cuando aceptamos que la participación se expresa exclusivamente a través de una actividad verbal (o de otro tipo) del alumnado que se desencadena a iniciativa del profesor, olvidamos que en muchas ocasiones el silencio es igualmente participativo y tiene una misión indispensable en el intercambio y el diálogo educativo. En este sentido, analizar el silencio puede ser considerado como un aspecto crítico e imprescindible para comprender cabalmente la voz del alumnado y la participación.

La mayor parte de los análisis e investigaciones sobre el silencio del alumnado parten de un enfoque deficitario en un doble sentido. En primer lugar, porque entienden que el silencio es un déficit de participación y por otro porque se da por hecho que el silencio es un «problema» de alumnos individuales a los que se tilda de tímidos o pasivos y que, con frecuencia, se asocia al sexo o a la procedencia cultural o social. Sin embargo, esta visión naturalizada del silencio es inconsistente con la idea de que las identidades se construyen localmente mediante prácticas culturales compartidas que nunca son definitivas ni están prefijadas. Constituye una explicación determinista que no deja lugar para comprender, promover y reconocer al sujeto como agente en los procesos sociales y de construcción de su subjetividad y que tiene una función estabilizadora y conservadora de las condiciones pedagógicas preexistentes (Susinos, 2009).

Tal y como propone Katherine Schultz (2009), el silencio de los alumnos no tiene un único significado, sino que más bien puede entenderse como un contenedor de significados. Por una parte, se puede interpretar como una negación activa a la participación, como una respuesta de desinterés, de resistencia o rechazo, que finalmente conduce al «desenganche» de algunos alumnos (González, 2010), lo cual constituye un reto ineludible para los ideales de la participación y la inclusión educativa (Smyth, 2007). Sin embargo este es solo uno de los significados posibles del silencio y, al contrario de lo que comúnmente se cree, la mayor parte de los «silencios» estudiantiles no

son de esta naturaleza. Se trata, más bien, de silencios necesarios, productivos y esencialmente participativos. Con ellos, los alumnos comunican asentimiento, escucha activa y seguimiento consciente. Son silencios indispensables para crear un espacio en el que los demás participen, para construir la interacción, y rompen con la idea de que escuchar es una actividad pasiva.

En otras ocasiones, los silencios son recipientes para los secretos, las memorias, los sentimientos que son difíciles de poner en palabras. Este sentido del silencio como expresión de lo inefable es un campo apenas explorado en la educación formal –más bien desestimado o evitado– y para el que necesitamos nuevas estructuras de relación y de comunicación menos verticales.

De igual forma, existen en nuestras aulas otros silencios que propician espacios para la reflexión, la creatividad y la contemplación y que son connaturales a los procesos de aprendizaje, silencios de pensamiento profundo y de producción artística. Pocas veces estos silencios son conscientemente propiciados por su valor educativo. Y desde luego, aún menos veces, estos silencios son tomados como indicios de participación del alumnado.

Por otra parte, existen otros significados del silencio que tienen que ver con la autoprotección (ante la burla de los demás, el miedo al fracaso, al rechazo de los otros o al sentimiento de ridículo). De nuevo estos silencios, allí donde existen, no pueden solventarse con el recurso exclusivo al individuo, sino que deberíamos reflexionar a partir de ellos sobre el funcionamiento cotidiano del aula como espacio de intercambio libre y productivo entre los alumnos, sobre las reglas de este intercambio y, en definitiva, sobre el aula como un espacio seguro y hospitalario para todos (Sapon-Shevin, 1999).

Conclusiones

Todo lo dicho hasta este momento permite mostrar, aunque sea de forma aún incompleta, la complejidad y la multidimensionalidad de las iniciativas de VA. Hemos propuesto cinco ejes de análisis que nos muestran que, en todos los casos, las experiencias de VA pueden irse haciendo más completas, abiertas y comprometidas con un modelo de escuela democrática e inclusiva. En todo caso, como se demuestra en nuestra experiencia con los centros educativos, esta aventura de ir dando progresivamente voz al alumnado, de ampliar los espacios de participación colegiada con ellos,

no es un cambio menor, un mero cambio metodológico superficial que puede introducirse en la práctica pedagógica del profesorado con rapidez, sino que supone un cambio de paradigma que tiene un impacto en la identidad profesional del docente y que, como tal cambio radical, puede ser a veces turbulento y problemático.

Esta evolución de la profesión del docente que se deriva de las iniciativas de va excede y contradice el modelo clásico o liberal en el que se considera que el profesor tiene su ámbito de intervención profesional exclusivo, privativo, en el que no deben interferir otros –ni alumnos, ni familias, ni otros agentes– (Hargreaves, 1996). Como ya se ha dicho en muchas ocasiones, esta concepción clásica de la profesión no permite abordar muchas de las nuevas situaciones a las que la escuela debe enfrentarse en el seno de la sociedad actual; por eso, nuevas formas de relación y de distribución del poder en las escuelas, más afines a los modelos de liderazgo distributivo pueden iniciar caminos prometedores. La va con una orientación y un compromiso acordes con un modelo de enseñanza participativa termina siendo incompatible con esta idea de la profesión y más bien favorece que se desdibujen las fronteras entre profesores y alumnos y que se camine hacia un nuevo modelo de relaciones, que Michael Fielding (2011) ha denominado de colegialidad radical y de aprendizaje intergeneracional.

Para avanzar hacia este otro modelo de profesionalidad es imprescindible que los profesores puedan analizar sus propias prácticas con una mirada renovada, desde un pensamiento más amplio, complejo y comprometido sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en la mejora de la vida escolar. Un cambio educativo de estas características necesita la complicitad y la coherencia entre estos discursos nuevos y las prácticas docentes que se emprenden para animar la participación estudiantil. Por lo tanto, una parte importante del cambio procede del trabajo de desnaturalización de nuestras rutinas. Se requiere poner en práctica, como indican Franzé, Jociles y Poveda (2011), la estrategia antropológica del extrañamiento:

... que invita a hacer familiar lo extraño y a extrañar lo familiar, y por tanto a no dar nada (o casi nada) por sabido, que anima a las necesarias rupturas con lo obvio y con lo que se nos «ofrece» como tal, al sentido común (p. 20).

Por otra parte, es posible también destacar de lo dicho hasta aquí que la participación va más allá de la iniciativa y responsabilidad privada de alumnos particulares y que, más que con las cualidades individuales de los alumnos, tiene que ver con las oportunidades creadas en el aula y en el centro para que esta participación sea

posible. Ello nos invita a reflexionar sobre cómo son las estructuras de participación en el aula y en el centro, qué tipo de interacciones favorecen o impiden, cuáles son las obligaciones y los derechos que conlleva la participación para los alumnos y para los profesores, cuántas formas diferentes de participación se favorecen en el centro y, en definitiva, cuáles son las políticas de participación que se promueven. Este es el camino que nos permite avanzar hacia centros en los que se anima la multiplicidad de voces, centros cuyos alumnos pueden aprender y practicar el diálogo que necesita una ciudadanía democrática (Schultz, 2009).

Referencias bibliográficas

- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan, *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). London: Sage.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (659-680). Dordrecht: Springer.
- (2011) «Now it's up to us to Interpret it»: Youth Voice and Visual Methods. En P. Thompson y J. Sefton-Green (Eds.), *Researching Creative Learning: Methods and Issues* (88-103). Londres: Routledge.
- Brown, N. (2001). *Focus on... a School Working with Project 2. Communicating... The ESRC Network Project Newsletter*. Recuperado de www.consulting-pupils.co.uk
- Bullock, K. y Wikeley, F. (2001). Personal Learning Planning: Strategies for Pupil Learning. *Forum*, 43 (2), 67-69.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista Profesorado*, 14 (3), 75-88.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cremin, H., Mason, C. y Busher, H. (2011). Problematising Pupil Voice using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 585-603.
- Cruddas, L. (2001). Rehearsing for Reality: Young Women's Voices and Agendas for Change. *Forum*, 43 (2), 62-66.
- Department for Children, Schools and Families (2008). *Working Together: Listening to the Voices of Children and Young*. Recuperado de <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00410-2008.pdf>
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 539-557.
- (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Cambridge: Pearson.
- y McGregor, J. (2005). *Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance?* Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice. Montreal, April 2005.
- y Rudduck, J. (2002). *The Transformative Potential of Student Voice: Confronting the Power Issues*. Student Consultation, Community and Democratic Tradition Symposium. England, 12-14 september 2002.
- Flutter, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. En D.Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Jociles, M. J., Franzé A. y Poveda, D. (Coords.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: La Catarata.
- Lindley, E., Brinkhuis, R. y Verhaou, L. (2011). Too Young to Have a Voice? En S. Miles y M. Ainscow, *Responding to Diversity in Schools* (81-90). Oxon (Reino Unido): Routledge.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 405-420.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (162-179). Madrid: Morata.
- Pupils at Wheatcroft Primary School (2001). Working as a Team: Children and Teachers Learning from Each Other. *Forum*, 43 (2), 51-53.
- Revilla González, F. (2010). Infancia, escuela y ciudad. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 93-95.
- Riley, K. y Docking, J. (2004). Voices of Disaffected Pupils: Implications for Policy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 52 (2), 166-179.
- Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.
- y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we Can Change the World: a Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking Classroom Participation. Listening to Silent Voices*. Nueva York: Teachers College Press.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: Listening to Student Voice as a Positive Response to Disengagement and «dropping out». En D. Thiessen y

- A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (635-658). Dordrecht: Springer.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Thomson, P. (2007). Making it Real: Engaging Students in Active Citizenship Projects. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (775-804). Dordrecht: Springer.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Urquhart, I. (2001). «Walking on air»? Pupil Voice and School Choice. *Forum*, 43 (2), 83-88.

Dirección de contacto: Teresa Susinos Rada. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avda. de los Castros s/n; 39005, Santander, España.
E-mail: susinost@unican.es

Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy

Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195

Michael Fielding

University of London. Institute of Education. Londres, Reino Unido.

Abstract

Of the many contemporary world crises, one of the most important concerns growing disillusionment with representative forms of democracy that are increasingly seen to offer only intermittent, condescending and ineffective involvement. The central argument of this paper is that we need to develop schools and other institutions of education that take participatory traditions of democracy more seriously. Whilst the increasing development of the 'student voice' movement in many countries across the world is contested and open to very different readings, it nonetheless offers a promising starting point to reflect on and develop new possibilities and approaches to learning, both in its more restricted formal modes and in its broader more openly democratic senses. Given the hostility and practical difficulty in imagining and developing alternative realities of this kind, the paper offers an intellectual typology and practical tool -patterns of partnership- intended to assist in the process of intergenerational learning and democratic development. Having given examples of what each pattern might look like in real schools in real time, the paper argues for one particular perspective -democratic fellowship- that attends, not only to power, but to relationships, to care as well as to rights and justice, to creative and joyful relations between persons as both the end and means of politics. The paper concludes by suggesting we need to reconnect to radical democratic traditions of

education. It is here that we are most likely to find both the intellectual continuities and the practical storehouse of alternative capability on which we might usefully draw to inspire and sustain the kinds of democratic developments the paper advocates. Furthermore and finally, a 10 point framework is offered as a means of helping us to draw generic conclusions about alternative ways of living and working together in democratic fellowship.

Key words: student voice, patterns of partnership, intergenerational learning, democratic fellowship.

Resumen

De las múltiples crisis del mundo contemporáneo, una de las preocupaciones más importantes es la creciente desilusión con las formas representativas de la democracia que son vistas como mecanismos que ofrecen únicamente una participación intermitente, condescendiente e ineficaz. El argumento central de este artículo es que tenemos que desarrollar escuelas e instituciones educativas que se tomen más en serio las tradiciones participativas de la democracia. El creciente desarrollo del movimiento de la «voz del alumnado», debatido y abierto a lecturas muy diferentes, en países de todo el mundo, constituye un prometedor punto de partida para reflexionar y desarrollar nuevas posibilidades y enfoques para el aprendizaje, tanto en su modalidad formal más restringida como en sus significados más amplios, abiertamente democráticos. Dada la hostilidad y la dificultad práctica para imaginar y desarrollar otras realidades alternativas de este tipo, este artículo ofrece una tipología intelectual y una herramienta práctica –patrones de colaboración– dirigidas a ayudar en el proceso del aprendizaje intergeneracional y del desarrollo democrático. Después de ofrecer ejemplos de cómo cada uno de estos patrones podrían desarrollarse en centros concretos, el artículo debate una perspectiva particular –comunidad democrática– que atiende no solo al poder, sino también a las relaciones, al cuidado así como a los derechos y la justicia, a las relaciones creativas y jubilosas entre las personas que son tanto un medio como un fin de la política. El artículo concluye sugiriendo la necesidad de reconectar con las tradiciones de la educación democrática radical. Es en ellas, donde encontraremos más probablemente tanto las continuidades intelectuales como las prácticas de la capacidad alternativa que sería útil establecer para inspirar y sostener el tipo de desarrollo democrático defendido en este artículo. Finalmente se ofrece un marco de 10 puntos como medio para ayudarnos a trazar unas conclusiones genéricas sobre formas alternativas de vivir y trabajar juntos en una comunidad democrática.

Palabras clave: voz del alumnado, patrones de colaboración, aprendizaje intergeneracional, comunidad democrática.

Introduction

We are at the beginning of a new chapter in the history of democracy, not just in our own countries, but within and between many different nations and movements across the world which draw inspiration and strength from each other. As I write, young people from Spain (http://www.youtube.com/watch?v=vNlr_haNwe0) are camping out in one of the main open spaces in my home city of Brighton, England and engaging in conversations with passers by of all ages about the nature of justice, freedom and what it means to lead good lives together that transcend generations, nationalities and political boundaries. As they do so, other young people from the UK-Uncut movement (<http://www.ukuncut.org.uk>) occupy a number of stores in the city to protest against tax avoidance by major corporations, banks, and international companies. At the heart of their non-violent, direct action and central to the form as well as the substance of their protests is debate, dialogue, public engagement in conversations within and between generations about the kinds of society we live in and the kinds of future to which we might aspire.

These sorts of developments exemplify quite different understandings and enactments of democracy to the dominant traditions to which we are used. In contrast to the representative or elitist view of democracy now dominating the Western World, more often than not through market-led models, these alternative approaches eschew the occasional and inevitably partial prosthetics of representation preferring instead the participatory, republican, or classical traditions of democracy. Here there is substantial emphasis on the importance of the public good; of an inclusive popular involvement in decision-making; of appropriate deliberation in that process; of the necessity of each person being free to make authentic judgements unintimidated by dominant others; of economic egalitarianism and, most important of all, of participation in collective decision-making in public-spirited action (White, 2008). The cumulative argument of this paper is that for those who find these alternative traditions and aspirations attractive we need to develop schools and other institutions of education that take such ideals seriously.

Patterns of partnership: how adults listen to and learn with students in schools

Student voice and its critics

It is important to begin by acknowledging that the range of student voice work that has developed in many countries across the world in the last two decades has been quite remarkable. Listening to the voices of young people, including very young children, is now something that is not merely espoused, but actively advocated, by government departments and their satellite organisations, both in the context of formal education and also within an increasingly integrated multi-professional framework of childhood services. There has also been very substantial grass-roots interest in student voice from teachers, from young people themselves and from university researchers. However, there are, of course, very different readings of what student voice is, why it has flourished in the way it has, what its strengths and weakness are, and what its future prospects might be (Bragg, 2007; Czerniawski and Kidd, 2011; Discourse, 2007; Educational Action Research, 2007; Educational Review, 2006; Fielding, 2004a, 2004b, 2009, 2011; Forum, 2001; Improving Schools, 2007; International Journal of Leadership in Education, 2006; Percy-Smith, 2006; Rudduck and McIntyre, 2007; Steinberg & Kincheloe, 1998; Thiessen & Cook-Sather 2007).

Within this literature there is a range of critiques which (a) highlight absences such as the voices of those deemed less successful or less important in school and society; (b) argue for the entitlement of rights based approaches rather than the condescending uncertainties of patronage and good will; and (c) expose exuberant claims of participation as little more than glossy enticement into the Scylla of performativity and the Charybdis of perpetual consumption. In short, for many critics student voice has nothing whatever to do with challenging the hegemony of neo-liberalism, still less with development of more fully democratic ways of living and learning together. There are, of course, exceptions which engage with issues such as environmental degradation or more sustainable ways of living, but too often these are seen to be at the margins of concern and easily co-opted by the very interests which they set out to question.

Patterns of partnership: an alternative typology of student voice

One way of supporting more genuinely participatory alternatives and exposing the deceit or self-delusion of much contemporary work is to go beneath the surface and begin to ask questions about the nexus of power and purposes that too often

get forgotten or put aside in the heat of advocacy. Perhaps the best known of the typologies that help us to differentiate in a searching and discriminating way are from the field of youth participation e.g. Roger Hart's 'ladder of participation' (Hart, 1992) and the equally interesting and useful, but less well-known 'pathways to participation' developed by Harry Shier (2001). My debt to both of these leading pioneers is self-evident.

What I hope my own patterns of partnership typology offers is, firstly, a framework that has generic significance across contexts and professions, but also one which draws distinctions about different ways in which young people and adults work together that pay particular attention to the complexities and specificities of school based environments.

Secondly, I have become increasingly convinced of the need to name and explore participatory democracy as a legitimate and increasingly urgent aspiration, not only in society at large, but in schools themselves. Of course, many will disagree with this, but my hope is that some at least will not only warm to the naming of democracy as a legitimate aspiration to be overtly addressed on a day-to-day basis in the processes and culture of the school, but also welcome the incremental possibilities my typology supports and encourages.

Thirdly, and as a consequence of the particular view of democracy for which I am arguing, I wish to go beyond the quite proper insistence that we take seriously the power relations that inevitably circumscribe or enable different kinds of engagement. Power is not the only characteristic of human relations that prohibits or facilitates different kinds of outcome. Equally important, and especially so when taken into account with the calibrations of power, are relationships, by which I mean the way we regard each other, the way in which our dispositions are directed and shaped by our willingness to treat each other as persons in our own right, as beings with all the distinctiveness and possibility our uniqueness proclaims and the rich commonality our humanity presumes and requires.

Leaving a fuller exploration of the relational dimension of my proposals until later in this paper, I set out below my typology -*Patterns of partnership: how adults listen to and learn with students in schools*- which suggests six forms of interaction between adults and young people within schools and other educational contexts. These are:

- Students as data source - in which staff utilise information about student progress and well-being.

- Students as active respondents - in which staff invite student dialogue and discussion to deepen learning/professional decisions.
- Students as co-enquirers - in which staff take a lead role with high-profile, active student support.
- Students as knowledge creators - in which students take lead roles with active staff support.
- Students as joint authors - in which students and staff decide on a joint course of action together.
- Intergenerational learning as lived democracy - in which there is a shared commitment to/responsibility for the common good.

In each of these ways of working the power relations are different, thus not only enabling or prohibiting the contributions of one side of the partnership, but also influencing the potential synergy of the joint work and thereby affecting the possibility of both adults and young people being able to listen to and learn with and from each other. In order to explore their possible resonance with the current and future realities of work in schools I illustrate each of the six forms of interaction at the classroom level, the unit/team/department level, and at the level of the whole school.

TABLE I. Students as data source

Staff utilise information about student progress and well-being		
Classroom	Unit/team/department	School
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lesson planning takes account of student test scores and other data 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samples of student work shared across staff group 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Student attitude survey

Source: own elaboration.

In the *Students as data source* partnership staff work hard to utilise information about student progress and well-being. There is a real teacher commitment to pay attention to student voices speaking through the practical realities of work done and targets agreed. It acknowledges that for teaching and learning to improve there is a need to take more explicit account of relevant data about individual students and group or class achievement. At unit/team/department level this way of working might express itself through, say, samples of student work being shared across a staff group, either as a form of moderation, or, less formally, as part of a celebration of the range of work going on. At whole school level, an example would be the now much more common practice of conducting an annual survey of student opinion on matters the school deems important.

TABLE II. Students as active respondents

Staff invite student dialogue and discussion to deepen learning/professional decisions		
Classroom	Unit/team/department	School
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engaging with and adapting explicit assessment criteria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Team agenda based on students views/evaluations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students on staff appointment panels

Source: own elaboration.

In the *Students as active respondents* partnership staff invite student dialogue and discussion in order to deepen their approach to student learning and enhance the professional decisions they make. Here staff move beyond the accumulation of passive data and, in order to deepen the learning of young people and enrich staff professional decisions, they feel a need to hear what students have to say about their own experience in lessons or their active engagement in contributing to its development via, for example, assessment-for-learning approaches. Students are discussants rather than recipients of current approaches and thereby contribute to the development of teaching and learning in their school. At unit/team/department level this active respondent role might express itself through, say, every fourth meeting having a significant agenda item based on pupil views/evaluations of the work they have been doing. At whole school level, an example would be the inclusion of pupils in the appointment process for new staff.

TABLE III. Students as co-enquirers

Staff take lead role with high-profile, active student support		
Classroom	Unit/team/department	School
<ul style="list-style-type: none"> ▪ How can we develop more independence in learning? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Student evaluation of e.g. a History unit of work 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joint evaluation of current system of Reports

Source: own elaboration.

In the *Students as co-enquirers* partnership we see an increase in both student and teacher involvement and a greater degree of partnership than in the previous two modes. Whilst student and teacher roles are not equal, they are shifting strongly, if not in an egalitarian, then in a more strenuously interdependent direction. Students move from being discussants to being co-enquirers into matters of agreed significance and importance. While the focus and the boundaries of exploration are fixed by the

teacher the commitment and agreement of students is essential. At a classroom level this might involve, for example, a shared enquiry into and development of more independent ways of student working. At unit/team/department level this kind of approach might express itself through student evaluation of a unit of work, as, for example, undertaken by a group of History students in a girls' secondary school calling themselves the 'History Duettes'. At whole school level an example would be a joint staff-student evaluation of the Reports to Parents system.

TABLE IV. Students as knowledge creators

Students take lead role with active staff support		
Classroom	Unit/team/department	School
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Development of Student-Led Reviews 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Is the playground buddying system working? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ What is the cause of low level bullying in class?

Source: own elaboration.

Students as knowledge creators deepens and extends the egalitarian thrust of the co-enquiry approach. Partnership and dialogue remain the dominant ways of working, but here it is the voice of the student that comes to the fore in a leadership or initiating, not just a responsive, role. It is students who identify the issues to be pursued and students who subsequently undertake the enquiry/development with the support of staff. At classroom level this has sometimes expressed itself through annual Student-Led Reviews which replace traditional Parents' Evenings (where parents come to the school to hear the teacher's views about the progress their child). At unit/team/department level a good example comes from a Student Year Council who were concerned that their playground buddying system was not working in the ways they had hoped. At whole school level students in an innovative secondary school used photo-elicitation as part of their enquiry into the causes of low-level bullying that went largely undetected by staff.

TABLE V. Students as joint authors

Students and staff decide on a joint course of action together		
Classroom	Unit/team/department	School
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Co-construct e.g. a Maths lesson 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Develop a 'Research Lesson' for the department 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joint student + staff Learning Walk

Source: own elaboration.

The *Joint authors* model involves a genuinely shared, fully collaborative partnership between students and staff. Leadership, planning and conduct of research and the subsequent commitment to responsive action are embraced as both a mutual responsibility and energising adventure. At classroom level this might express itself through the co-construction of, for example, a Maths lesson. At unit/team/department level this might take the form of a Research Lesson (Dudley, 2007) in which, say, three staff and three students co-plan a lesson, observe it, meet to discuss the observation data, plan version two in the light of it and repeat the process. And all of this endeavour is undertaken on behalf of the team/department and their students. At whole school level this kind of approach might express itself in a jointly led Learning Walk (NCSL, 2005). Here a focus or centre of interest is agreed and the school (and any other participating institution) becomes the site of enquiry within which the focused Walk is undertaken.

TABLE VI. Intergenerational learning as lived democracy

Shared commitment to/responsibility for the common good		
Classroom	Unit/team/department	School
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students + staff plan lesson for younger students 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classes as critical friends in thematic conference 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Whole School Meeting to decide a key issue

Source: own elaboration.

Finally, the *Intergenerational learning as lived democracy* approach extends the shared and collaborative partnership between students and staff in ways that Fielding (2004a) emphasises a joint commitment to the common good, and Fielding (2004b) includes occasions and opportunities for an equal sharing of power and responsibility. At its best it is an instantiation and explicit acknowledgement of the creativity and promise of intergenerational learning

At classroom level it might involve staff, students and museum staff planning a visit to a museum for younger students. At unit/team/department level this might take the form of classes acting as critical friends to each other in the wider context of a thematic or interdisciplinary project within and/or between years. At whole school level this might express itself through the development of whole School Meetings that are such an important iconic practice within the radical traditions of both private and publicly funded education.

Democratic fellowship and the demands of deep democracy

Whilst deliberately naming democracy as a form of partnership that is pre-eminently desirable and incrementally achievable in schools through something like the patterns of partnership between adults and young people, it is important to say a little more about the view of democracy on which such advocacy rests. In so doing it is also important to relate it to earlier arguments about relationships as a key component in the nexus of power and purposes that define and enable the intergenerational work that schools and the wider practices of society intend and develop. There then follows a democratic fellowship reading of each of the six patterns of partnership in order to illustrate their credibility as achievable ways of living and learning, even within a largely hostile social and political context.

Insistence on the importance of relationships as an integral component of the nexus of power and purpose in reconfiguring our aspirations and practices is fundamentally tied to, though not exhausted by, a view of democracy that insists on the link between the personal and the political, between democracy's purposes and the means by which it seeks to realise its intentions. Democracy is much more than a collaborative mechanism by which we agree our aspirations, take action, hold each other to account and revise or renew our commitments in the light of public deliberation. It is primarily a way of living and learning together at the heart of which lie the three mutually conditioning commitments to freedom, equality and community. Certainly, it transcends the now ubiquitous intrusions of the market in much contemporary theory and practice of democracy. As Michael Sandel has so eloquently reminded us:

Democratic governance is radically devalued if reduced to the role of handmaiden to the market economy. Democracy is about more than fixing and tweaking and nudging incentives to make markets work better... [It] is about much more than maximising GDP, or satisfying consumer preferences. It's also about seeking distributive justice; promoting the health of democratic institutions; and cultivating the solidarity, and sense of community that democracy requires. Market-mimicking governance -at its best- can satisfy us as consumers. But it can do nothing to make us democratic citizens (2009, p. 4).

The machinery of democracy must articulate and enable the kinds of human encounter, the kinds of living and learning which democracy intends. The practical realisation of deep democracy will ultimately and immediately depend on the lived

dispositions and values, on what writers within this tradition have often called fellowship, or what I, for reasons sketched out below, call democratic fellowship. Democracy needs fellowship to forestall, for example, the tyranny of a populist or racist injustice (Fielding, 2010): fellowship needs democracy in order to forestall, for example, the wistful reaffirmation of hierarchical communities in which all come, once again, to know and love their place. For me, as for writers like the great Scottish philosopher, John Macmurray, fellowship is the point of politics. Indeed, politics 'has significance only through the human fellowship which it makes possible; and by this its validity and its success must be judged' (Macmurray, 1950, pp. 69-70). Democratic fellowship is not just the point of politics, but the precondition of democracy's daily development and future flourishing: 'the extent and quality of such political freedom as we can achieve depends in the last resort upon the extent and quality of the fellowship which is available to sustain it' (Macmurray, 1950, p. 69). Human fellowship is at once the precursor to and hope of democratic politics which is both its agent and an important site of its prefigurative enactment. 'The democratic slogan -liberty, equality fraternity- embodies correctly the principles of human fellowship. To achieve freedom and equality is to create friendship, to constitute community between men (sic)' (Macmurray, 1950, pp. 74-75).

If we supplement this relational view of democracy which presumes, nurtures and anticipates more inclusive and more generously conceived forms of human sociality with a number of other allied considerations, a fully fledged democratic fellowship perspective will interpret and act on the patterns of partnership with very different understandings, intentions and results to those who approach them from neo-liberal standpoints. Three such considerations seem to me particularly apt here. Firstly, there will be an optimistic, enabling view of what young people are capable of that was at one time much more widely held by, amongst others, the now much maligned progressive education movement. Secondly, there will be an acknowledgement, tacit or otherwise, that those more open views of young people are partnered with both a respect and a regard the children's rights movement has done so much to develop in the last two decades. Thirdly, and this is the point it is important to press most insistently here, attention will be paid to relationships, to care as well as to rights, justice and power. When teachers and students begin to work in these new ways they are not just redrawing the boundaries of what is permissible and thereby jointly extending a sense of what is possible: they are also giving each other the desire and the strength to do so through their regard and care for each other. In sum, a democratic fellowship perspective not only insists on the necessity of emancipatory

values guiding its development, it also requires a similarly open and creative set of dispositions and understandings that provide the motivational energy and responsive engagement at the heart of its aspirations.

The demands of democratic fellowship

How, then, might democratic fellowship engage with the lived realities towards which I have gestured in my six-fold 'patterns of partnership'? A democratic fellowship reading of the classroom example of *Partnership 1 - Students as data source* in which staff utilise information about student progress and well-being might draw attention to and encourage a teacher to go beyond test data and draw on her emerging knowledge and understanding of the student's range of involvement in many areas of the curriculum, and on her developing knowledge and appreciation of the young person in both formal and informal and school and non-school situations, including those in which she is developing her agency as a public actor in communal and interpersonal contexts.

A democratic fellowship reading of the unit/team/department classroom example of *Partnership 2 - Students as active respondents* in which staff invite student dialogue and discussion to deepen learning/professional decisions might include the presence, either in person or via their work or evaluations, of students in the team meeting; it might involve each teacher bringing artefacts or recordings or rich verbal accounts from a number of different of students/identities to the meeting; it might involve recent collected items from a suggestions box, listening post or video booth facility; it might involve selected items from a number of individual and class blogs. The key thing here is that personal knowledge of the range of students and rich narratives which articulate a holistic, vibrant knowledge of the diversity and particularity of young people provides the trigger for the discussion or agenda item for staff.

As a classroom example of a democratic fellowship approach to *Partnership 3 - Students as co-enquirers* in which staff take lead role with high-profile, active student support, I recall witnessing a wonderful infant school teacher ask her children what they felt independence in learning would look like if they saw it in a classroom. The ensuing discussion was simply recorded to, in effect, create an observation schedule for the subsequent video recording of their learning together. Teacher and children then sat down and looked at the audio-visual recording of their joint work through the lens of their prior discussion, delighted in what they thought laudable, and resolved to further develop

ways of working that they thought would enhance their adventure and interdependence as learners together. In the teacher's view, not only was this an important catalytic event for the class, it also revealed to her aspects of children's learning and her teaching she would have been unlikely to have understood so deeply had she not involved her class as co-enquirers in what amounted to an elegant piece of classroom-based action research. It was a deeply relational undertaking, not just a piece of committed action research: the relationships energised the enquiry, enriched its developed, and ensured its conclusions would not just be noted, but enacted in future ways of working. The enquiry became, in effect, the development of a shared responsibility between teacher and young people for the quality and future direction of their learning together.

A democratic fellowship reading of the classroom example of *Partnership 4 - Students as knowledge creators* in which students take a lead role with active staff support would bring out the fact that students themselves have responsibility for organising the Review meeting by liaising between themselves, their teachers and their parents, about mundane but important practicalities. These would include, for example, the student attending to the physical details of the meeting such as seating arrangements that reflect who and what are the central focus of the imminent dialogue. It would also bring out the student's leading role in the moral and existential conduct of the encounter as well as the establishment of clarity about outcomes and the resulting responsibilities of each of the partners involved. Furthermore, in some of the best examples I know of, the fellowship dimensions of the Review Meeting involve not just the teachers and parents, but a group of the young person's peers who act as critical friends to the student in the preparation of the presentation of the achievements and aspirations which lie at the heart of the Review process. Perhaps even more importantly, in some schools the young person's review goes beyond academic and job aspirations to asking questions which touch on what it means to live a good life (Fielding and Kirby, 2009).

Finally, a democratic fellowship exemplification of *Partnership 6 - Intergenerational learning as lived democracy* in which there is a shared commitment to/responsibility for the common good would foreground the importance of rich involvement of all participants in pursuit of communal aspirations. Thus the kinds of School Meetings for which I am arguing are not those that attend with forensic energy to matters of procedure or the minutiae of form. Rather they are those which acknowledge that democratic living requires more than procedural fidelity. It transcends justice: it is more-than-political; it is a way of life within which democratic fellowship is both the *raison d'être* and the means of its realisation. Democratic community, with the daily Meeting at its centre, is important because its explicitly egalitarian form enables a

deep and demonstrable reciprocity, thereby providing both existential and practical testimony of the need for and presence if not of love, then of care, of kindness, of human fellowship and the reciprocal needs of recognition. Indeed, for some key figures in the radical traditions, the main virtue of the Meeting with its egalitarian, intergenerational openness and mutuality had less to do with the procedural exploration of individual and collective intention than its capacity to enable us to engage the person behind the persona, to help us to 're-see' each other, to unsettle presumption and so reaffirm freedom as the centripetal value of democratic community.

Reaffirming and renewing radical democratic traditions of education

My hope is that my patterns of partnership typology and the democratic fellowship perspective for which I have argued will not only challenge the domination of neo-liberal perspectives, but also provide a practical means towards the realisation of democracy as a way of living and learning together and of schools as themselves examples of democracy in action. However, practical steps of the kind I am suggesting will not be enough to support and sustain the development of schools as democratic learning communities. We also need at least two other enabling commitments. These are firstly, the identification and full use of traditions of democratic practice, predominantly, though not exclusively, within the publicly funded sector of education. Secondly, we need an analytic tool which draws on the radical democratic traditions of public education in our own countries and across the world and helps us to identify the key factors that not only name what we are committed to, but also points to the key elements that are necessary to sustain and develop our work.

Traditions of democratic practice

There are a number of reasons why we need to locate our work within alternative traditions. The first has to do with the necessary link between our pasts and our capacity to understand the present and shape the future in ways that our values demand and our hopes suggest. Russell Jacoby is entirely right in his judgement that

any society that has lost its memory has also lost its mind. 'The inability or refusal to think back takes its toll in the inability to think' (Jacoby, 1977, pp. 3-4). We cannot think the present or the future unless we think our pasts.

Secondly, just as there is no one history, so there is a plurality of alternative traditions reflecting particular standpoints, preoccupations and aspirations. Following the advice of Roberto Unger (1998, p. 235), we must find our genealogies, not merely inherit them. These genealogies will, of course, be rooted in our own national contexts and our educational and political commitments. However, we are also likely to find cross-cultural, international narratives that weave their way through the texture of our stories and our struggles. Thus, for me, two important Spanish examples include the work of Francisco Ferrer (1913) and the international Modern School movement in the early years of the twentieth century and, some twenty to thirty years later, the long forgotten, but hugely important, work of Chloe Vulliamy (1948) with Basque refugee children in England which was influenced by the great pioneer Spanish educator Margarita Comas.

The third reason has to do with our need to encounter pictures of lived realities – real examples of real schools and communities in real places – which demonstrate that alternatives are possible, that things have not always been like this, could be different again in the future and are, occasionally and bravely, happening in our own and other societies now. Some of these examples will come from the past. Thus, for me, three of the most influential, richly textured accounts of radical democratic education of the kind for which I am arguing concern the work of Alex Bloom in the East End of London from 1945-1955 (Bloom, 1952, 1953; Fielding, 2005), Howard Case's work in a residential special school in Hertfordshire, England from 1958-1972 (Case, 1966; Fielding, 2010, 2011), and Lawrence Kohlberg's work in the USA during the 1970s and 80s (Kohlberg, 1980; Fielding, 2010). However, there are also outstanding contemporary examples of the kinds of practice for which this paper is arguing. Pre-eminent amongst these is work of Alison Peacock (2005, 2006), who leads a very successful primary school, also in Hertfordshire, England, in which there is no ability grouping of any kind and in which student voice informs every aspect of the school's daily work.

Schools for Democracy – an analytic framework

Even though the traditions of radical democratic practice for which I am arguing have always been in the minority, it, nonetheless, seems to me that their moral, political, educational and existential legitimacy remains compelling. Whilst their practicability

will inevitably remain severely constrained by the hegemony of the societies within which they are located, those constraints are not and will never be absolute. Many of these points are eloquently articulated and convincingly demonstrated in the work of Lawrence Kohlberg, who pioneered the Just Community School movement in the USA in 1970s and 80s. In Kohlberg's view 'the educational aim of full individual human development can be reached only through an education for full participation in society or in a human community' (Kohlberg, 1980, p. 34) and it is the duty of schools in a democracy to provide just such an education. Why? Because representative democracy privileges those who are already politically mature. His research suggested that unless young people experience participatory engagement in a rich way at school, when they leave they are likely to avoid opportunities for participation and public responsibility, not seek them. For him, and for me:

The most basic way in which the high school can promote experiences of civic participation is to govern itself through a process of participatory democracy... The only way school can help graduating students become persons who can make society a just community is to let them try experimentally to make the school themselves (p. 35).

Despite the importance of Kohlberg's work and the persuasiveness of his insights and advocacy, thirty years later the challenges facing those working within publicly funded school systems have become more rather than less intimidating. Hopefully, my joint development of patterns of partnership and the companion orientation of democratic fellowship provide practicable ways forward for those who share a commitment to schools themselves as key sites of democratic practice. However, whether on their own or in combination, they are not enough to bring about and further develop these sorts of democratic aspirations. For this to happen they need to be combined with an historically aware, research informed institutional framework such as my 10-point *Schools for Democracy* sketched out below. These ten points, developed in much more detail elsewhere (Fielding and Moss, 2011), are part of a wider argument about the desirability and practical possibility of radical democratic education in and beyond schools, in and for a society that takes democracy seriously enough to weave it into the fabric of daily life and future possibility.

- *Education in and for radical democracy* is likely to entail a proclaimed, not just an intended, democratic vitality, albeit one that bears in mind the demands of context and circumstance.

- *Radical structures and spaces* express a permanent and proper provisionality, a residual unease with hierarchy. Transparent structures encourage ways of working that transcend boundaries and invite new combinations and possibilities. Here there is emphasis on the spatiality of democracy, on interpersonal and architectural spaces that encourage a multiplicity of different forms of formal and informal engagement with a multiplicity of persons and a strong sense of identity and mutual recognition. Pre-eminent importance is likely to be attached to variations on the General Meeting within which the whole community reflects on its shared life, achievements and aspirations. Here young people and adults make meaning of their work together, returning tenaciously and regularly to the imperatives of purpose, not merely to the mechanics of accomplishment.
- *Radical roles* exemplify a commitment to what Roberto Unger (1987, pp. 563-564) calls 'Role defiance and role jumbling' amongst staff, but also between staff and students. The *Patterns of Partnership* developed in this paper offer a range of examples.
- *Radical relationships* encourage us to 're-see' each other as persons rather than as role occupants. The development of a democratic fellowship orientation will nurture a new understanding, sense of possibility, and felt respect between adults and young people, together with a greater sense of shared delight, care and responsibility.
- *Personal and communal narratives* are of increasing rather than diminishing importance, especially, though not exclusively, for staff. They are encouraged through multiple spaces and opportunities for young people and adults, to make meaning of their work, both personally and as a community. A key part of this meaning making also entails the making of connections with radical democratic traditions of education that extend the narrative in and over time.
- *Radical curriculum, critical pedagogy and enabling assessment* lie at the heart of the schools' daily practice. Here the formal and informal *curriculum* equip young people and adults with the desire and capacity to seriously interrogate what is given and co-construct a knowledge that assists in leading good and joyful lives together. It starts with the cultures, concerns and hopes of the communities the school serves, but also transcends them. It invariably includes integrated approaches to knowledge with students and staff working in small communities of enquiry. *Critical pedagogy* encourages reciprocity of engagement and involvement, not only with the immediate community, but

with other communities and ways of being, at a local, regional, national and international level. *Enabling assessment* develops the flexibility to respond to the particularities of context at both national and local levels. It encourages high levels of peer and teacher involvement through assessment-for-learning approaches and additional community and family involvement through public, portfolio-based presentations.

- *Insistent affirmation of possibility* insists on generosity of presumption that requires us to keep options open and counter the confinement of customary or casual expectation. It denies the legitimacy of ability grouping, emulation is preferred to competition, and intrinsic motivation and communal recognition rather than the paraphernalia of marks and prizes.
- *Engaging the local* reminds us that education is a lifelong process. Here the school becomes a site of community renewal and responsibility in which young and old explore what it means to live good lives together. School and community are seen as reciprocal resources for broadly and more narrowly conceived notions of learning.
- *Accountability as shared responsibility* argues that democratic accountability is better understood and enacted as a form of 'shared responsibility'. It is morally and politically situated, not merely technically and procedurally 'delivered'. The challenge is to develop new forms of accountability better suited to a more engaged understanding of democratic living.
- *Regional, national and global solidarities* are made real through reciprocal ideological, material and interpersonal support and through values-driven networks and alliances, which draw on and contribute to the dynamic of radical social movements.

'Some changes have to start now – else there is no beginning for us'

If we believe in deep democracy we must put democratic schools - i.e. schools as democratic institutions in which adults and young people live and learn democracy together - at the centre of our work together. As Francis Williams (1941, p. vi) so elegantly put it fifty years ago, 'Democracy is not only something to fight for, it is something to fight with'. Whilst we may not immediately be in a position to emulate

pioneers in our own countries and across the world there is much we can take from growing international pressure to rethink politics from the ground up, from current advances in student voice and from increasingly inclusive approaches to leadership in schools. If harnessed to democratic fellowship approaches to patterns of partnership and to the kind of democratic frameworks for which I have been arguing, these kinds of developments have the potential to contribute to a new phase of democratic advance. If we nurture developments of this kind within a wider strategy of what has variously been called ‘real utopias’ (Wright, 2010), ‘democratic experimentalism’ (Unger, 2005), or ‘prefigurative practice’ (Boggs, 1977, 1978), then we may yet create a society and an international community worthy of the radical democratic traditions to which this paper belongs. In the resonant words of the great feminist, Shelia Rowbotham (1979, p. 140), ‘Some changes have to start now, else there is no beginning for us’.

Bibliographic References

- Beyond ‘Voice’: New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People (2007). *Discourse*, special issue, 28 (3), september.
- Bloom, A. A. (1952). Learning Through Living. In M. Alderton Pink (Ed.), *Moral Foundations of Citizenship* (135-143). London: London University Press.
- (1953). Self-Government, Study & Choice at a Secondary Modern School. *New Era*, 34 (9), 174-177.
- Boggs, C. (1977, 1978). Marxism, Prefigurative Communism, and the Problem of Workers’ Control. *Radical America*, 11.6, 12.1, 99-122.
- Bragg, S. (2007). *Consulting young people: a review of the literature*. London: Creative Partnerships.
- Case, H. (1966). A Therapeutic Discipline for Living. *New Era*, 47 (7), 131-136.
- Czerniawski, G. and Kidd, W. (Eds.). (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley: Emerald
- Dudley, P. (2007). Lessons for Learning: Using lesson study to innovate, develop and transfer pedagogic approaches and metapedagogy. London: TLRP. Retrieved from <http://www.bera.ac.uk/lesson-study/>
- Ferrer, F. (1913). *The Origins and Ideals of the Modern School*. London: Watts.

- Fielding, M. (2004a). 'New wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- (2004b). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2) April, 295-311.
- (2005). Alex Bloom: Pioneer of Radical State Education. *Forum*, 47 (2 & 3), 119-134.
- (2009). Interrogating Student Voice: Pre-Occupations, Purposes and Possibilities. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Educational Theories, Cultures and Learning: A Critical Perspective* (101-116). Abingdon: Routledge.
- (2010). Whole School Meetings and the Development of Radical Democratic Community. *Studies in Philosophy and Education*. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/q01u4127236344n3/>
- (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), abril, 31-61.
- & Kirby, P. (2009). *Developing Student-led Reviews: an Exploration of Innovative Practice in Primary, Special and Secondary Schools* (Unpublished conference paper).
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. Abingdon: Routledge.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: Unicef International Child Development.
- Jacoby, R. (1977). *Social Amnesia: a Critique of Conformist Psychology from Adler to Jung*. Hassocks: Harvester Press.
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: a first generation of research and development* (20-57). New York: Praeger.
- Macmurray, J. (1950). *Conditions of Freedom*. London: Faber.
- NCSL (2005). *Getting Started with Networked Learning Walks*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Peacock, A. (2005). Raising Standards: What Do We Really Want? *Forum* 47(2-3), 91-96.
- (2006). Escaping from the Bottom Set: Finding a Voice for School Improvement. *Improving Schools*, 9 (3), 251-259.
- Percy-Smith, B. (2006). From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People. *Children, Youth and Environments*, 16 (2a), 153-179.

- Pupil Voice (2006). *Educational Review*, special issue, 58 (2) May.
- Pupil Voice (2007). *Educational Action Research*, special issue, 15 (3).
- Pupil Voice (2007). *Centre Improving Schools*, special issue, 10 (1).
- Rowbotham, S. (1979). The Women's Movement and Organizing for Socialism. In S. Rowbotham, L. Segal and H. Wainwright, *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*. London: Merlin.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils*. Abingdon: Routledge.
- Sandel, M. (2009). A New Politics of the Common Good. Lecture 4, BBC Reith Lectures, 30th June.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15 (2), 107-117.
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (Eds.). (1998). *Students as Researchers*. London: Falmer.
- Student Voice (2001). *Forum*, special issue, 43 (2).
- Student Voice (2006). *International Journal of Leadership in Education*, special issue, 9 (4) September-December.
- Thiessen, D. & Cook-Sather, A. (2007). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht: Springer.
- Unger, R.M. (1987). *False Necessity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1998). *Democracy Realized*. London: Verso.
- (2005). *What Should the Left Propose?* London: Verso.
- Vulliamy, C. (1948). Self government. In New Education Fellowship (Ed.), *Problems of Child Development: a Contribution to the Understanding of Children's Needs* (74-78). London: New Education Fellowship.
- White, S. (2008). The Emerging Politics of Republican Democracy. In S. White & D. Leighton (Eds.), *Building a Citizen Democracy* (7-22). London: Lawrence & Wishart.
- Williams, F. (1941). 'Introduction'. In J. Macmurray *A Challenge to the Churches - Religion and Democracy*. London: Kegan Paul; Trench; Trubner.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

Dirección de contacto: Michael Fielding. University of London. Institute of Education.
20 Bedford Way; London WC1H 0AL, United Kingdom. E-mail: m.fielding@ioe.ac.uk

El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo

The Innovative Impulse of the Student Voice Movement in Discourse Communities of Educational Change

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-196

Mar Rodríguez-Romero

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. A Coruña, España.

Resumen

El artículo analiza el potencial innovador del movimiento de la voz del alumnado sirviéndose del constructo de las comunidades discursivas. En el escenario del cambio educativo, prima el solapamiento producido por el uso de consignas progresistas en marcos institucionales e ideológicos conservadores. En el movimiento de la voz del alumnado es posible observar tendencias que comparten lenguaje, pero no está claro que coincidan en propósitos y estrategias. Por esta razón, resulta útil analizar este movimiento con herramientas conceptuales posparadigmáticas, como la noción de comunidades discursivas, que permite explorar los discursos y posiciones entrelazados. Para ello se toman como referencia los trabajos de Michael Fielding que cartografían las diversas configuraciones que se identifican con el movimiento de la voz del alumnado. Concretamente, se parte de la clasificación de tendencias realizada a partir de la orientación instrumental y personal y se describen sus conexiones con la comunidad discursiva de la política cultural y de la reestructuración. La primera de estas comunidades recoge el legado progresista de la pedagogía crítica y la enseñanza democrática -muy relacionado con el movimiento de la voz del alumnado- y lo reinterpreta a la luz de las aportaciones poscríticas. La comunidad discursiva de la reestructuración se apropia de las iniciativas progresistas, pero las sitúa en el marco del neoliberalismo, por lo que promueve reformas no auténticas o estratégicas. Explorando estas relaciones es posible identificar un vínculo evidente entre las tendencias centradas en la persona y la comunidad discursiva de la política cultural; asimismo, se percibe

que las tendencias instrumentales están próximas a la comunidad discursiva de la reestructuración. Por último, se analiza el impulso innovador de las propuestas de la voz del alumnado que trabajan genuinamente por el desarrollo de la persona y la comunidad democrática y exploran su vinculación con la justicia social en educación entendida como justicia democrática.

Palabras clave: voz del alumnado, educación inclusiva, cambio educativo, comunidades discursivas, justicia social.

Abstract

The article discusses the innovative impulse of the student voice movement using the framework of discourse communities. The context of educational change is characterised by the use of progressive slogans within conservative institutional and ideological frameworks. There are several approaches in the student voice movement that share language but not necessarily target outcomes and strategies. For this reason it is useful to analyse the movement via post-paradigmatic conceptual tools, such as discourse communities, in order to explore the intertwined discourses and positions. This is achieved taking as a reference the work of Michael Fielding, who maps the diverse configurations developing in student voice. A description is given of the connections between two orientations, the instrumental orientation and the person-centred orientation, and two discourse communities, cultural politics and restructuring. The discourse community of cultural politics reflects the progressive legacy of critical pedagogy and democratic education (closely related to the student voice movement) and reinterprets it in the light of post-critical contributions. The discourse community of restructuring appropriates progressive arguments but casts them in the context of neo-liberalism and thus produces inauthentic or strategic reforms. By applying Fielding's analysis, a clear relationship can be identified between person-centred tendencies and the discourse community of cultural politics, while instrumental approaches are linked to the discourse community of restructuring. The innovative impulse of the person-centred approaches that genuinely work for the development of the individual and the democratic community is explored, considering social justice in education as democratic justice.

Key words: student voice, inclusive education, educational change, discourse communities, social justice.

Después de escuchar por doquier que todo cambio radical pertenecía al pasado, miraron alrededor y no vieron ejemplos que seguir; discusiones en las que participar, metas que alcanzar.

Tony Judt

Introducción

Hay un interés creciente por hacer nuestro el movimiento de la voz del alumnado (Susinos, 2009), una corriente de cambio con bastantes adeptos en el mundo anglosajón y especialmente en el Reino Unido. Sea cual sea la modalidad que se elija - desde la investigación sobre las perspectivas de los estudiantes hasta la consulta, la participación o la coinvestigación de profesores y alumnos-, cuando los profesores deciden ceder poder a los alumnos, de algún modo lo están ganando para sí mismos porque están aventurándose a reinventar su papel. Sobre todo, si se opta por las formulaciones más comprometidas con la participación democrática del alumnado, hay que abordar temas controvertidos vinculados al poder, al conocimiento y a la justicia social en educación (Rodríguez Romero, 2008). Por eso, no puede extrañar que haya diversas posturas sobre cómo abordar la inclusión de la voz del alumnado en la escuela ni que algunas de ellas, aprovechando la estela progresista del movimiento, no declaren abiertamente los propósitos que persiguen.

Como ha sido ampliamente descrito, en el escenario del cambio educativo prima la confusión producida por el uso de consignas progresistas en marcos institucionales e ideológicos conservadores. El movimiento de la voz del alumnado no se libra de estas maquinaciones. Por el poderoso influjo de la mentalidad positivista, solemos percibir las propuestas de cambio como entidades unívocas y compactas. Gracias a las perspectivas posparadigmáticas que realizan lecturas emergentes, interactivas y heterogéneas de las producciones intelectuales (Paulston, 1995), es posible percibir la multiplicidad, el solapamiento y la ambigüedad como señas de identidad del cambio en educación (Rodríguez Romero, 2003, 2010).

Planteadas así las cosas, resulta útil analizar el potencial innovador de este movimiento mediante la aplicación de una herramienta conceptual que permite representar el cambio en educación mostrando la multiplicidad y la difuminación de discursos y posiciones, la noción de comunidades discursivas. Para ello, tomo como referencia

esencial los trabajos de Michael Fielding (2011), que, de manera perspicaz, cartografían el complejo mapa de posiciones y discursos que interactúan para conformar el movimiento de la voz del alumnado.

Una comunidad discursiva (CD) es una asociación de identidades y discursos de límites difusos y cambiantes que crea su especificidad a partir de las contribuciones de los sujetos que producen dichos discursos (MacDonell, 1987). De las tres comunidades discursivas identificadas en un trabajo previo sobre el cambio educativo –las comunidades discursivas de la excelencia, la reestructuración y la política cultural (Rodríguez Romero, 2003)–, es en las dos últimas donde resulta más adecuado situar las diversas formalizaciones que adopta la voz del alumnado. La CD de la política cultural recoge el legado progresista de la pedagogía crítica y la enseñanza democrática –muy relacionado con el movimiento de la voz del alumnado– y lo reinterpreta a la luz de las aportaciones poscríticas. Por su parte, la CD de la reestructuración se apropia de las iniciativas progresistas, pero las sitúa en el marco del neoliberalismo, por lo que termina por cooptarlas.

Para distinguir las formas de caracterizar la voz del alumnado que, aunque comparten lenguaje y lemas, tanto la educación como la sociedad conciben de modos radicalmente diferentes, es necesario recurrir a marcos conceptuales que facilitan una caracterización sofisticada. Michael Fielding (2011) lo hace apoyándose en la filosofía de John Macmurray (1950, 1958, 1961), del que toma prestadas dos dimensiones que le permiten identificar las diferentes tendencias en la voz del alumnado. Estas dos dimensiones son la funcional o instrumental –que se define a partir de las tareas y de los papeles necesarios para actuar– y la personal –que se expresa en las relaciones interpersonales que nos hacen personas y seres humanos–. Con estas como referencia, describe dos orientaciones diferentes: una centrada en el logro que denomina «alto rendimiento» y otra centrada en la persona. En la primera orientación, la persona está al servicio de las tareas; en cambio, en la segunda orientación, lo funcional, es decir, la realización de las tareas y la consecución del logro, se supedita a la persona. La primera orientación es poco coherente con las pretensiones democráticas que anidan en la voz del alumnado y, llevada al extremo, supondría negar la legitimación intelectual y existencial de las versiones de la voz del alumnado centradas en la persona y en la democracia participativa, que son propias de la orientación a la persona (Fielding, 2011).

En las propuestas de la voz del alumnado que tienen una perspectiva instrumental no está claro cuál es el esquema dominante ni cuáles son los propósitos a los que se sirve. Por este motivo, Fielding (2011) sostiene que tampoco puede saberse si somos

víctimas de los intereses de aquellos que dominan o somos parte de algo que se volverá significativo y, por tanto, digno de ser apoyado y estimulado. Tampoco puede asegurarse si se trata de una manera más sofisticada de disciplinar jóvenes marginales o de una orientación genuinamente diferente.

Siguiendo su análisis, es posible identificar una relación evidente entre las tendencias centradas en la persona -sobre todo las que tienen un sesgo más comunitario- con la CD de la política cultural. Por lo que respecta a las tendencias instrumentales, está clara la proximidad con la CD de la reestructuración.

La voz del alumnado y la comunidad discursiva de la política cultural

En sus formulaciones positivas, el movimiento de la voz del alumnado recoge un legado pedagógico con bastante historia que está unido a la enseñanza democrática (Dewey, 2004). Es el legado emancipador del proyecto crítico (Freire, 1988; Shor, 1997) que coloca en un lugar central al estudiante y lo sitúa en relación con las formas pedagógicas y políticas de participación. El alumno se coloca del lado de los silenciados y es un síntoma de cambio encontrar cauces para darle voz.

La noción de voz es esencialmente una marca de identidad de las tendencias poscríticas que han intentado ampliar el horizonte de la pedagogía crítica tradicionalmente anclada en la opresión de clase social. La denominación «tendencias poscríticas» pone de manifiesto la heterogeneidad de marcos conceptuales y estratégicos que conforman esta CD. Algunos de los análisis más clarividentes y sofisticados se han producido desde el feminismo posestructuralista que, siguiendo la estela de Elisabeth Ellsworth (1989), han deconstruido el mito emancipador de la pedagogía crítica y lo han aplicado al desarrollo de la voz del estudiante incluyendo la perspectiva de género -como Mimi Orner (1992) y más recientemente Carol Taylor y Carol Robinson (2009)-, poniendo de relieve su carácter problemático y altamente complejo, íntimamente ligado a cuestiones de poder y conocimiento.

Dentro de las perspectivas posestructuralistas y posmodernas, los estudios culturales nos ofrecen otro cauce muy interesante para caracterizar el movimiento de la voz del alumnado por su preocupación por la constitución de la subjetividad y la identidad a través de la cultura. Para los estudios culturales, la pedagogía muestra el vínculo entre las posibilidades de participación social que ofrecen las instituciones educativas -que se traducen en el desarrollo de una gama variada de capacidades

humanas en los estudiantes- y las formas sociales que estimulan o constriñen estas posibilidades de participación (Giroux, 1996). Así concebida, la educación debería alterar la experiencia de los sujetos (estudiantes y profesores) para incrementar sus posibilidades de acción y de justicia social. Articulando formas para que los alumnos participen, se cumpliría con el objetivo de que estudiantes y profesores actúen como agentes sociales y políticos y se podría investigar de qué forma se produce la experiencia cultural en las instituciones escolares. La cultura, desde esta perspectiva pedagógica, se define como el conjunto de prácticas sociales que se producen en el interior de las escuelas y que incluyen las experiencias vividas por docentes y estudiantes que hacen posible la construcción de significado, de subjetividad y de posibilidad (Giroux, 1997).

Es sabido que la escuela es un ámbito proclive a la ideología dominante y, por tanto, proporciona las prácticas sociales y materiales que son necesarias para que esta ideología funcione. Parte de este trabajo que hace la escuela consiste en el disciplinamiento de las conciencias de los estudiantes mediante la selección de formas específicas de análisis de la realidad y también mediante la reproducción de formas culturales y sociales determinadas, a través de las cuales se produce la enseñanza. Las prácticas significativas que tienen lugar en la escuela implican relaciones de poder, puesto que ofrecen determinadas posturas a los estudiantes, así como modos específicos de subjetividad. El poder da a unos grupos la posibilidad de realizarse de formas específicas y, a la vez, niega a otros esa misma posibilidad. En relación con la voz del alumnado, los estudios culturales obligan a considerar los medios ofrecidos a los estudiantes para definirse como personas; es decir, para saber qué significa ser estudiante, mujer y pertenecer a una minoría -por ejemplo-; los medios para definir los significados y dar forma a los valores sociales, los medios para representarse a sí mismos y a sus intereses; los medios para conseguir que sus producciones sean mostradas y distribuidas (Jordan y Weedon, 1995). En definitiva, nos permiten examinar el compromiso de las estrategias de desarrollo de la voz del alumnado teniendo en cuenta cómo se articula el poder para nombrar, el poder para representar el sentido común, el poder para crear «versiones oficiales» y el poder para representar el mundo social legítimo.

Para la educación inclusiva, una cuestión central es la influencia recíproca que el lenguaje, la cultura y el poder tienen en el modo en que profesores y alumnos imponen, resisten y negocian los significados dominantes en el aula y en la escuela (McLaren, 1995). Al concebir las escuelas como lugares donde los estudiantes son introducidos en determinadas formas de vida, donde se moldean sus subjetividades y donde se construyen y legitiman sus necesidades, podemos darnos cuenta tanto

del potencial innovador que porta la voz del alumnado cuando se interpreta desde posiciones del tipo de las presentadas como del «peligro» que corre de ser neutralizada desde posiciones neoliberales o instrumentales. La relación entre subjetividad, conocimiento y poder es reveladora porque nos permite definir las escuelas como lugares donde se organiza una manera específica de identidad, de valor y de posibilidad, a través de la interacción de docentes, estudiantes y discursos (Aronowitz y Giroux, 1991).

Dada la importancia que se otorga a la subjetividad, la incorporación de la voz de los estudiantes en el currículo es una acción fundamental de la que se derivan formas pedagógicas ya conocidas, como las políticas de la diferencia y las políticas de la experiencia. Las primeras suponen un diálogo crítico a partir del reconocimiento del pluralismo y del desarrollo de formas de solidaridad enraizadas en los principios de confianza y compromiso. Las segundas enfatizan el vínculo entre la experiencia y los usos del lenguaje y la representación. Los educadores, al contar con las experiencias que los estudiantes aportan a la escuela, proporcionan a los alumnos modos de legitimar sus vivencias. Pero dado que el beneficio es mutuo, los profesores también experimentan mejoras al aplicar estrategias profesionales similares a las propuestas para los intelectuales transformadores (Giroux y Simon, 1990) y también para los líderes comprometidos (Anderson, 2009). Esto es así porque ponen en práctica, dentro de las escuelas, formas pedagógicas democráticas que pueden proporcionar experiencias políticas alternativas a los modos sociales dominantes. En este sentido, se puede producir la unidad completa entre la educación intergeneracional y la comunidad política democrática, tal y como la concibe Michael Fielding (2011). Desde su punto de vista, existe un vínculo inmediato entre el potencial dialógico de las iniciativas genuinas de la voz del alumnado y la democracia como modo de vida y marco general. Desde este planteamiento, poder y jerarquía son más transparentes y menos seguros y el lugar de los valores es central y explícito en lugar de periférico y opaco. La negociación ocupa un lugar central y el proceso de incorporación de los alumnos tiene una naturaleza explícitamente exploratoria, en el que la incertidumbre y cierta tolerancia a la ambigüedad son necesarias para concebir el proceso como un camino siempre en marcha, como una tarea imperfecta, llena de dificultades pero digna de admiración. Es decir, no como un estado por conseguir sino como un ideal que perseguir (Apple y Beane, 1997).

Es evidente que en esta perspectiva de la voz del alumnado, tanto en su vertiente más humanista como en la más comunitaria, hay un compromiso político

con la democracia participativa que se hace realidad en la escuela cuando esta opera con formas de responsabilidad compartida y cuando se articulan de manera regular foros de diversas dimensiones para compartir aspiraciones y decidir cursos de acción. Contra las posibles formas de discriminación asociadas a clase social, raza y sexo (Taylor y Robinson, 2009), hay que asegurar la inclusión genuina de la diversidad de alumnos y eso pasa por organizar espacios subalternos o minoritarios, en los que se puedan desarrollar las disposiciones apropiadas para que haya espacio para la expresión de cualquier estudiante por difíciles o distintas que sean sus circunstancias.

Ahora bien, tales espacios no deberían limitar las posibilidades de encuentro de los estudiantes con modelos culturales diversos y, especialmente, de aquellos que provienen de la cultura mayoritaria con los modelos culturales minoritarios. Al contrario, debería articularse una estrategia general que permita que todos los estudiantes y profesores puedan examinar los conflictos que surgen cuando se confrontan modelos procedentes de la cultura materna con aquellos provenientes de la cultura mayoritaria y de la cultura escolar. Se trata de que las experiencias que dan voz al alumnado se consideren culturalmente relevantes y de que sea posible centrarse en los conflictos que se producen entre modelos culturales de distintos grupos socio-culturales con respecto a sus contenidos, a la forma de utilizarlos y a los valores y perspectivas que implican. El objetivo de este modo de proceder es que «los estudiantes trasciendan tanto los modelos culturales de sus culturas maternas como los de la cultura mayoritaria y la escolar» (Gee, 2005, p. 104). Desde la perspectiva de Michael Fielding (2011), esta aspiración se traslada también a los profesores en un paso más hacia el aprendizaje intergeneracional. Al dar relevancia a las culturas de los estudiantes, se construye un espacio para el cambio social donde varias culturas, discursos y conocimientos son accesibles para todos los participantes, incluidos los profesores (Nieto, 1998). Las personas que dominan varios discursos contendientes son el germen del cambio especialmente si, a través del aprendizaje, aprovechando el conflicto, se pueden establecer críticas entre discursos de forma que se vaya construyendo un conocimiento de metanivel respecto de varios discursos (Gee, 2005).

Este planteamiento enlaza con la reflexibilidad de los procesos de inclusión de la voz del alumnado (Taylor y Robinson, 2009). Aplicar la reflexión al propio proceso de participación del alumnado constituye una tarea problemática, pero clave para garantizar la autenticidad de procesos altamente susceptibles de ser neutralizados (Fielding, 2004).

La voz del alumnado y la comunidad discursiva de la reestructuración

Las iniciativas de la voz del alumnado de tendencia instrumental, al enmarcar sus pretensiones democráticas en la consecución de logros, se aproximan a aquellas propuestas de cambio que, declarando propósitos progresistas, desarrollan prácticas conservadoras porque cercenan sus intenciones al domesticar los procesos de cambio. Este tipo de innovaciones constituye la seña de identidad de la CD de la reestructuración. Para mostrar sus vínculos con el movimiento de la voz del alumnado es necesario analizar las raíces sociopolíticas de sus propuestas pedagógicas.

En esta CD, los planteamientos pedagógicos emanan de las virtudes atribuidas a la nueva economía o posfordismo, que sustituye al fordismo y al obrero masa por grandes conglomerados financiero-mediáticos que operan en el contexto de la sociedad de la información y que impulsan el recorte paulatino de los sistemas de bienestar y la progresiva privatización de lo público.

Son propias de esta CD aquellas innovaciones que buscan transferir a la educación formas de organización y gestión empresarial del neoliberalismo que priman la flexibilidad, la diversificación de la oferta y la desregulación. Esta pretensión se apoya en un frágil consenso sobre la incapacidad de la escuela pública para estar a la altura de las expectativas que la sociedad tiene para la juventud; una percepción que tiene su origen en la crisis de motivación de los servicios públicos, que no refleja otra cosa que la pérdida de coherencia y la falta de adaptación al cambio de los organismos gestionados por el Estado y organizados burocráticamente (Contreras, 1997). Sin embargo, la coincidencia en el diagnóstico no garantiza que la reforma se articule coherentemente porque la llamada a la reestructuración se hace invocando tanto la competitividad económica como la justicia social. Esta combinación de argumentos y propósitos problemática constituye un rasgo significativo de un consenso global emergente sobre la educación (Anderson, 2001), que está produciendo una especie de nuevo sentido común de cariz conservador que ha alcanzado posiciones políticas no etiquetadas como conservadoras (Apple, 1996). Precisamente, es esta especie de empatía ideológica entre posiciones tradicionalmente alejadas el origen de las contradictorias propuestas de la CD de la reestructuración.

Este sentido común mayoritario sobre la educación tiene su razón de ser en la globalización de los discursos ideológicos sobre el tema que conduce a escala nacional a una proximidad creciente entre las políticas educativas de la nueva derecha y la socialdemocracia (Taylor, Prizvi, Lingard y Henry, 1997). Las soluciones políticas que se están dando a la crisis del estado de bienestar en el ámbito internacional están

produciendo la convergencia en materia de educación y de servicios sociales de países con trayectorias muy diferentes en materia política y de asistencia social. La causa de este fenómeno tiene origen económico y responde, por un lado, al interés prioritario que se da a las destrezas y cualificaciones de los trabajadores como exigencias para el avance económico y, por otro lado, al protagonismo que se da a la eficacia, al crecimiento económico y a la protección del capital en el sentido común global. Es precisamente la combinación de innovaciones aparentemente contradictorias la responsable del predominio de políticas regresivas de cambio (Taylor et ál., 1997) o, en palabras de Anderson (2009), de reformas participativas estratégicas en vez de auténticas.

Dentro de esta CD, el movimiento de la voz del alumnado tiene relaciones claras con la devolución de poder. Esta supone el traspaso de responsabilidades de gestión y de elaboración del currículo de las administraciones centrales a los profesores, las familias y los estudiantes. Se propone para mitigar el balance negativo de la burocracia escolar y de las regulaciones administrativas intrusivas. La devolución de poder viene a suponer una alternativa tanto a las economías de mercado como al socialismo de la burocracia centralizada porque es un importante mecanismo para dinamizar la energía social que la organización burocrática y jerarquizada obstaculiza (Williams, 1989, en Taylor et ál., 1997), pero en la práctica resulta problemática porque no hay un modo unánime de aplicarla. Es posible identificar tres formas de entenderla, lo que muestra su carácter político y su construcción social: la visión socialdemócrata, la visión gerencialista y la visión mercantilista (Fazal Rizvi, 1994, en Taylor et ál., 1997).

La visión socialdemócrata traslada la toma de decisiones a los profesores y a las familias, reconoce la competencia profesional del profesorado, busca mejores propósitos educativos sobre todo pensando en los estudiantes en desventaja, estimula la aplicación de estrategias de abajo arriba y apela al activismo de las familias para asegurar su participación en las escuelas. Esta concepción es la más cercana a las formas auténticas de entender la inclusión de la voz del alumnado, aunque no garantiza sus desarrollos más complejos y comprometidos.

La visión gerencialista desea aplicar los principios posfordistas a la gestión educativa. La compaginación de igualdad y justicia social con eficacia y eficiencia produce formas sui géneris de participación democrática. Esto incluye la participación de grupos de interés con relevancia económica, social y política en la determinación de los objetivos; en cambio, la presencia de los profesionales es más simbólica. Lo mismo sucede con familias y estudiantes, porque la devolución de poder se limita a decidir el camino que es necesario seguir para alcanzar metas prefijadas. Las reducciones en la

financiación restringen todavía más las posibilidades. Esta visión de la devolución de poder está más relacionada con la gestión eficaz que con la participación democrática.

La versión mercantilista de la devolución de poder puede interpretarse como una manifestación del individualismo mercantilista que está unido al aumento de las posibilidades de elección de los consumidores. Está ligada a las políticas de elección de escuela, al derecho a elegir según las preferencias personales, y se centra en aumentar la competitividad entre las escuelas, en vez de en la implicación de los estudiantes y las familias. Esta versión amenaza seriamente la igualdad en educación y se localiza en la comunidad discursiva de la excelencia.

Las visiones gerencialista y mercantilista de la devolución de poder no son formas genuinas de entenderla porque pretenden delegar en los profesores, las familias y los estudiantes decisiones que ya están muy limitadas por las directrices emanadas de la Administración central y de los grupos sociales con poder económico y social, con el agravante de permitir que los estamentos gubernamentales se desentiendan de los asuntos más conflictivos y responsabilicen de ellos a las escuelas y a los profesores. Estas visiones tienen un cariz marcadamente instrumental de la devolución de poder, que se refleja también en las iniciativas de participación del alumnado, ya que el incremento de los espacios de decisión para los profesores, los estudiantes y los centros está al servicio de logros vinculados a la eficacia y, en último término, pretende estimular la diversidad de la oferta educativa y promover el encauzamiento de los estudiantes. Así cumple más adecuadamente con las reglas del mercado y las prácticas de selección cultural. Por el contrario, cuando la devolución de poder propone la profundización de la democracia, no se encorsetan los espacios de decisión desde la Administración central y se consideran legítimas las múltiples vías de definición de los asuntos educativos que pueden surgir del ejercicio del poder por parte de los profesores, los estudiantes y las familias.

Desde el discurso neoliberal, la devolución de poder gerencialista se presenta como un avance en la democratización de la sociedad, pero las nociones de democracia y ciudadanía que subyacen ponen de manifiesto el alejamiento de un proyecto democrático participativo auténtico para la sociedad y de desarrollo del bien común. Por el contrario, la participación se convierte en un ritual de legitimación o, mucho peor, en una confabulación para mantener el poder de los grupos que ya lo poseen (Anderson, 2009). Al fin y al cabo, lo que se promueve, en realidad es una idea de democracia que se equipara al funcionamiento ideal del mercado, en el que supuestamente todos los individuos pueden acceder libremente a los beneficios que requieren (Carr, 1991, en Contreras, 1997).

Estos esquemas de falsa reforma educativa y, con frecuencia, injustos complican la tarea de aquellos profesionales que intentan apostar por la participación auténtica en

marcos de innovación que enmascaran sus intenciones regresivas (Anderson, 2009). La apropiación de las iniciativas de desarrollo de la voz del alumnado por parte de las reformas no auténticas resulta imprescindible para disciplinar las conciencias y promover formas restringidas de ciudadanía y de participación democrática (Rudduck y Flutter, 2007).

Conclusión

En una obra imprescindible para entender la sinrazón de las políticas neoliberales, Tony Judt (2010) nos recuerda que hay que romper el círculo de conformidad en el que estamos atrapados para poder reconstruir nuestra lamentable conversación pública, lastrada por las consignas vacías, los términos de referencia prefijados cuidadosamente y las propuestas no auténticas, y que ese acto de disconformidad y disidencia es propio de los jóvenes; aunque también son estos los más proclives a caer en el apolitismo.

Los desarrollos de la voz del alumnado que se encuadran en la opción instrumental se corresponden con formas de «cambio estable» porque invocan el cambio falsamente, buscando mantener el estado de las cosas (Rodríguez Romero, 2003). Por el contrario, las propuestas de la voz del alumnado que trabajan genuinamente por el desarrollo de la persona y la comunidad democrática son portadoras de un impulso muy significativo para el cambio educativo y social. Esto es así porque muestran un compromiso democrático que está directamente relacionado con la justicia social entendida como justicia democrática (Rodríguez Romero, 2012); al mismo tiempo, constituyen un modo coherente de poner en práctica las habilidades asociadas a la alfabetización digital como la inteligencia colectiva y la autoridad compartida, esenciales para hacer posible la «justicia digital» y asegurar el acceso de todos los estudiantes a las pedagogías coherentes con los recursos digitales (Rodríguez Romero, 2010).

En una situación planetaria uno de cuyos fines prioritarios es sin duda reducir la desigualdad (Judt, 2010), es imprescindible que la reflexión sobre la justicia social en educación ocupe un puesto preferente. De hecho, Nancy Fraser (2008) ha desarrollado una dimensión de la justicia social asociada con la globalización y con la vulnerabilidad que sienten los grupos y los sujetos frente a las fuerzas transnacionales: la dimensión política de la representación o justicia democrática. Esta está relacionada con quién participa y cómo en los debates sobre justicia social. Esta clase de injusticia puede apreciarse cuando las cuestiones de justicia social se enmarcan de tal forma que se impide a ciertos sujetos considerar ciertos asuntos que les incumben y se les niega la posibilidad de defender reivindicaciones referidas

a injusticias económicas o culturales. Esto está sucediendo de manera persistente porque se desconoce el carácter global de nuevas formas de opresión y no hay un espacio instituido para que se oigan las voces de los millones de personas afectadas.

Las formas auténticas de entender la voz del alumnado son una vía privilegiada no solo para que los estudiantes experimenten formas democráticas de resolver los asuntos que les incumben, sino también para que reflexionen sobre quiénes participan y cómo. Este giro reflexivo es precisamente la mejor salvaguarda frente a la vaciedad de la discusión pública y el simulacro democrático. Poniendo a nuestros estudiantes en disposición de practicar formas dialógicas de construir conocimiento, valores y normas los situamos en el camino de forjarse una narración moral que ahora nos falta, es decir, una interpretación significativa que otorgue un propósito a nuestros actos y los trascienda hacia la búsqueda del bien común y del bienestar de la humanidad.

Parece que estamos empezando a estar bastante «indignadas e indignados» (Hessel y Sampedro, 2011) con nuestra situación actual. Curiosamente en nuestro país, jóvenes y no tan jóvenes han mostrado su indignación hablando en asambleas en las plazas públicas, buscando tentativamente alternativas dialógicas a la democracia oficial. En otros países –véase Reino Unido–, la indignación se ha canalizado a través de la violencia. ¿Estarán nuestros estudiantes pidiéndonos, sin saberlo, que los ayudemos a transformar un mundo que les corresponde construir a ellos? Como profesionales de la educación, el problema está en que seamos capaces de asumir el reto. No lo tenemos fácil, con la excusa de la crisis, las medidas contra la escuela pública se justifican e implementan sin tapujos. Por eso mismo, nuestra particular forma de disentir podría ser inmunizar a nuestros estudiantes contra la aceptación pasiva del fatalismo economicista y proporcionarles vivencias democráticas que moldeen sus subjetividades de tal manera que puedan experimentar que la posibilidad es el movimiento del mundo, como nos ha enseñado Ernst Bloch.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. L. (2009). *Advocacy Leadership. Toward a post-reform agenda in education*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, L. (2001). A 'Third Way' towards Self-Governing Schools?: New Labour and Opting out. *British Journal of Educational Studies*, 49 (1), 56-70.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Carr, W. (1991). Education for Democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), 183-191.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324.
- Fielding, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- (2011). Student Voice and Inclusive Education: A Radical Democratic Approach to Intergenerational Learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1). Recuperado de <http://aufop.blogspot.com/2010/08/michael-fielding-student-voice-and.html>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1988). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1996) *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Hessel, S. y Sampedro, J. L. (2011). *Indignaos*. Barcelona: Destino.
- Jordan, G. y Weedon, C. (1995). *Cultural Politics. Class, Gender, Race and the Post-modern World*. Oxford: Blackwell.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- MacDonell, D. (1987). *Theories of Discourse. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Macmurray, J. (1950). *Conditions of Freedom*. Londres: Faber.
- (1958). Learning to be Human. *Annual Moray House Public Lecture*, 5 de mayo, inédito.
- (1961). *Persons in Relations*. Londres: Faber.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Nueva York: Routledge.
- Nieto, S. (1998). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. En A. Hargreaves et ál. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Londres: Kluwer.

- Orner, M. (1992). Interrupting the Calls for Student Voice in 'Liberatory' Education: a Feminist Poststructuralist Perspective. En J. Gore y C. Luke (Eds.), *Feminism and Critical Pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Paulston, R. G. (1995). Mapping Knowledge Perspectives in Studies of Educational Change. En P. W. Cookson y B. Schneider (Eds.), *Transforming Schools. Trends, Dilemmas and Prospects*. Nueva York: Garland.
- Rizvi, F. (1994). Devolution in Education: Three Contrasting Perspectives. En *Devolution Decentralisation and Recentralisation: The structure of Australian Schooling*. South Melbourne: Australian Education Union.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista Electrónica de la Universidad de Granada*, 12 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>
- (2012). Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo. *Revista de Educación*, 357, 219-220.
- (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- et ál. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 1107-1112. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006&lng=es&nrm=iso
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Shor, I. (1997). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Taylor, C. y Robinson, C. (2009). Student Voice: Theorising Power and Participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (2), 161-175.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. y Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. Londres: Routledge.
- Williams, R. (1989) *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. London, New York: Verso.

Dirección de contacto: Mar Rodríguez-Romero. Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Campus de Elviña, s/n; 15071, A Coruña, España. E-mail: mar@udc.es

La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria

Student Voice in School Improvement: Children as Researchers in Primary School

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197

Susana Rojas Pernía
Ignacio Haya Salmón
Susana Lázaro-Visa

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Santander, España.

Resumen

Este trabajo documenta parte de la investigación desarrollada en la Universidad de Cantabria con distintos centros educativos en los que se trató de promover mejoras a partir de la voz del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Concretamente, el artículo recoge la génesis y el desarrollo de tres proyectos de investigación liderados por el alumnado de dos aulas de Educación Primaria. Se trata de propuestas que los alumnos piensan y desarrollan y que los profesores animan, y se alinean en la tradición denominada «alumnos como investigadores». La aproximación etnográfica a los centros nos permite describir este proceso. En primer lugar, se analiza cómo se rompe con un modelo experto del conocimiento y se facilita el apoderamiento de todos los participantes a través del diálogo continuado entre los alumnos, los profesionales del centro y el equipo externo de investigación. Se describe también cómo se construye un diálogo liderado por los alumnos, desde donde se reconoce su autoridad como agentes de innovación educativa para participar en los intentos de mejora de la comunidad escolar. Finalmente, con el proceso de consulta a los alumnos, se muestra cómo estos comienzan a perfilar sus proyectos de mejora. Los profesionales de cada centro acompañaron a los alumnos en sus decisiones y les fueron ofreciendo apoyo a lo largo del proceso, desde la definición del problema de investigación hasta las condiciones éticas que deben sustentarlo. Entre las conclusio-

nes, destacamos que las experiencias descritas muestran que los alumnos pueden participar en una serie de asuntos de la escuela que les preocupan y sobre los que tienen la posibilidad de actuar. Se trata, a su vez, de un proceso en el que los alumnos tienen la oportunidad de ir desarrollando el sentido de responsabilidad respecto a lo que ocurre a su alrededor. Las experiencias han supuesto cambios importantes para todos los implicados.

Palabras clave: voz del alumnado, mejora escolar, alumnos investigadores, participación, diálogo, escuela inclusiva, democracia, apoderamiento.

Abstract

This is the partial report of some research work being done by the University of Cantabria in different Cantabrian schools, in which student voice and inclusive education are being used as the foundations for boosting school improvement. An account is given of the genesis and development of three research projects led by pupils from two primary school classrooms. The proposals were designed and implemented by the students with their teachers' encouragement, in the tradition known as 'students as researchers'. The process is described using the ethnographic approach to schools. First, an analysis is given of how the expert model of knowledge is shattered by continuous dialogue among students, the professionals in the schools and the external research team, thus facilitating the empowerment of all participants. A description is given of how to build a student-led dialogue, in which students are recognised as agents of educational innovation who have the authority to participate in attempts to improve the school community. With the student consultation process, the students finally started to rough out their improvement projects. The professionals at each school offered students support throughout the process, from defining the research problem to establishing the desirable underlying ethical conditions. The experiences show that students can act and influence a variety of school issues that concern them. The process is one in which students have the opportunity gradually to develop a sense of responsibility for what happens around them. The experiences led to major changes for all participants.

Key words: student voice, school improvement, students as researchers, participation, dialogue, inclusive education, democracy, empowerment.

Introducción

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio en el que han participado distintos centros educativos de la región. Como hemos descrito

en otros trabajos anteriores (Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro-Visa, 2011), nuestra atención se centra en animar mejoras escolares que se sustentan en las premisas del movimiento de la voz del alumnado (VA) (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007) y que se desarrollan según el principio de que las escuelas deben ser espacios que den la bienvenida y hagan posible que todos los alumnos aprendan (Ainscow, 2008; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2001).

La particularidad de este trabajo reside en la forma de participación que se busca promover desde los centros educativos, puesto que las propuestas que emergen son pensadas y desarrolladas por los alumnos y animadas por los profesores. Como hicieron aportaciones anteriores dirigidas a legitimar la incorporación de la VA a los procesos de mejora escolar (Lodge, 2005; Mannion, 2007; Rudduck y Flutter, 2007), este trabajo reivindica la visión de la infancia como un colectivo de sujetos de pleno derecho, la necesidad de que estos sean consultados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o la creación de «espacios propios» que les permitan formarse como actores sociales.

Además, las experiencias que relatamos se reconocen en el enfoque de «comunidad democrática» (Fielding, 2011), denominado así por el movimiento de la voz del alumnado. Nos estamos refiriendo a todas aquellas acciones que, en un marco de relaciones basado en el compromiso con la participación igualitaria, se valen del diálogo como clave comunicativa para reflexionar sobre aspectos educativos que preocupan y afectan a todo el alumnado, incluidos quienes tradicionalmente han sido silenciados dentro de la escuela. Se considera que todos los alumnos son agentes activos que trabajan y aprenden conjuntamente con otros miembros de la comunidad escolar y que asumen compromisos que persiguen el bien común.

Desde ese marco relacional es posible pensar en expresiones de participación del alumnado que varían en función de las condiciones en las que se van gestando cada una de las experiencias. No es objeto de este artículo describir los niveles de participación del alumnado, pero no podemos obviar que las experiencias escolares se sitúan a lo largo de un amplio continuo (Hart, 1992), desde un extremo en el que se invita a una participación pasiva hasta otro en el que el alumno realmente se convierte en agente activo de la comunidad y que alcanza en lo que Fielding (2004) denomina el «alumno como investigador» una de sus mayores expresiones.

La consideración de los alumnos como investigadores dentro del movimiento de VA se nutre, como describe Alderson (2000, en Fielding y Bragg, 2003), de tradi-

ciones distintas que comparten la importancia que la actividad del alumnado tiene en el ámbito escolar para la consecución de aprendizajes de índole muy distinta (estrategias de investigación, contenidos curriculares específicos o desarrollo de habilidades para la participación democrática), pero que otorgan un valor distinto al papel que profesores y alumnos tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, se distinguen experiencias educativas en las que los alumnos investigan a propuesta del docente diferentes contenidos curriculares mediante diversidad de estrategias de recogida de datos, experiencias en las que los alumnos se incorporan a procesos de investigación movilizadas por el adulto y experiencias en las que se persigue que los docentes apoyen y se comprometan con la investigación que es liderada por los alumnos.

Los tres proyectos de investigación que presentamos aquí han sido desarrollados por dos grupos de alumnos de Primaria y podrían incluirse dentro de esa última idea. Esto es, en el conjunto de experiencias que nacen de los intereses y de las preocupaciones de los alumnos, que ellos mismos dirigen y desarrollan y en cuyo proceso de investigación el profesorado es un facilitador. Asimismo, las tres experiencias son reflejo del valor que las aportaciones del alumnado tienen para el cambio en la cultura escolar.

La construcción del proceso de investigación

Alentados por los planteamientos descritos, durante el curso 2010-11 se produjo el acercamiento del equipo de investigación de la Universidad de Cantabria (UC) a las realidades de dos centros educativos (Tabla 1), en los que habíamos iniciado previamente intentos de mejora aumentando la participación del alumnado (Rojas, Lázaro, Calleja y Linares, 2010). Nos referimos a dos centros de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Cantabria que abarcan las etapas de Educación Infantil y Primaria y que a partir de ahora pasaremos a denominar caso 1 y caso 2. En ambos, los proyectos de trabajo se desarrollan en el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria con alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 10 y los 12 años. Concretamente, en el caso 1 la experiencia se desarrolla en el nivel de 5.º de Primaria y en el caso 2, en 6.º curso.

TABLA I. Presentación de los casos

	Caso 1 (CEIP Manuel Llano, Santander)	Caso 2 (CEIP Juan de Herrera, Maliaño)
Características del centro	Titularidad pública Contexto urbano Tamaño: 260 alumnos	Titularidad pública Contexto urbano Tamaño: 410 alumnos
Alumnado participante	21 alumnos: 12 niñas y 9 niños 5.º EP (Edad 10-11 años)	21 alumnos: 10 niñas y 11 niños 6.º EP (Edad 11-12 años)
Equipo mixto de trabajo	Tutora 5.º EP y orientadora escolar Dos investigadoras UC	Tutora 6.º EP Un investigador UC

Fuente: elaboración propia.

El proyecto de investigación que enmarca las experiencias desarrolladas por los alumnos se implementa a lo largo de diferentes fases descritas ya en trabajos anteriores (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Todas esas fases –que van desde la entrada al centro y la búsqueda de significados compartidos, pasando por la consulta al alumnado y el desarrollo de la mejora, hasta la evaluación del proyecto– están relacionadas entre sí y estructuran las diferentes experiencias que se han ido gestando dentro del proyecto general.

En este artículo se presenta el proyecto de mejora en dos de los centros participantes mediante tres proyectos de investigación diseñados y desarrollados por alumnos. Esto es, describimos cuáles son las preocupaciones de los alumnos de dos aulas de Primaria, cómo se concretan esos proyectos de investigación, qué decisiones adoptan sobre el procedimiento o quiénes pueden ser sus fuentes de información, así como a quiénes quieren dar a conocer lo que consideran importante.

Entendemos, no obstante, que es imposible abordar de forma comprensiva el proceso de movilización que lleva a cabo el alumnado si no hacemos referencia previamente a los valores y formas de proceder que orientan la actividad de los adultos (equipo externo de la UC y profesionales de los centros) implicados en ambas experiencias. Las actividades conjuntas en las que los adultos negocian significados, comparten experiencias o exponen temores acerca de los intereses nucleares del proyecto (ideas sobre la participación y el compromiso con el establecimiento de relaciones democráticas e igualitarias entre alumnos y profesores) consolidan a lo largo del proceso una forma de trabajo que influirá en las relaciones entre alumnos y profesores.

Aunque más adelante retomaremos algunas de estas cuestiones, no podemos avanzar en el relato de la experiencia de los alumnos como investigadores sin reconocer la importancia del papel de los profesores, que escuchan de manera atenta y activa a los alumnos para aprender de ellos, les ofrecen su apoyo a lo largo de todo el proceso de trabajo, manifiestan actitudes de respeto por los asuntos que los alumnos plantean, reconocen la importancia de incorporar sus propuestas y del conocimiento generado en los procesos de mejora de la escuela.

El papel de los adultos en el proceso

Nuestro propósito era *lograr una mayor participación* de los alumnos dentro del aula y del centro escolar. Para ello, realizamos entrevistas a los profesores involucrados en la propuesta de mejora con la intención de acercarnos a sus ideas sobre el significado y el valor de la participación de los alumnos en la vida del centro y entramos en el aula para conocer y recoger algunos de los sucesos de participación que tenían lugar en ese escenario particular. De este modo, se produjo una primera aproximación del equipo externo al centro educativo y al trabajo que los profesionales vienen haciendo.

El equipo externo recogió y seleccionó algunos sucesos de participación que más tarde darían lugar a un espacio de reflexión conjunto, de *negociación de significados*, en el que las maestras explicitaron algunas de sus dudas sobre los límites y posibilidades de la participación, introdujeron otras situaciones de participación distintas a las mencionadas por el equipo externo o expusieron algunas de las decisiones que habían tomado durante el desarrollo de las sesiones observadas.

El intercambio entre los adultos abordó cuestiones relevantes, como la necesidad de que todas las voces sean escuchadas o la identificación de barreras a la participación del alumnado en los centros. A su vez, introdujo una forma de trabajo de acuerdo con la cual el equipo externo se apoyó en las fortalezas del centro (y de las personas que en él trabajan) como piezas fundamentales del cambio. Se trata de una dinámica en la que el equipo externo escuchó y dialogó con los profesionales del centro sobre lo que acontece en las aulas y en la escuela sin enjuiciar el trabajo que dichos profesionales realizan y que se ve reflejada también en las relaciones que entablan los alumnos y la maestra en el aula.

A diferencia de lo ocurrido en otras experiencias del alumnado como investigador (Thompson y Gunter, 2006; Bélanger y Connelly, 2007; Arthur, 2004), los procesos de consulta y las propuestas de mejora surgieron dentro del aula entre la maestra y su grupo de alumnos, lo que supone cambios importantes respecto al papel que el equipo externo desempeñó en un primer momento (Tabla II). Desde la convicción de que los cambios se gestan y maduran en los centros, se «dibujaron» distintos espacios de encuentro en los que las personas que conversaban, reflexionaban y hacían propuestas no siempre eran las mismas, pero en los que se mantenían los principios que sustentan las relaciones: el diálogo, la escucha activa y la confianza mutua.

TABLA II. Papeles desempeñados por los adultos en el desarrollo de la experiencia

Papeles del equipo externo	Papeles de los profesionales del centro
<ul style="list-style-type: none"> • Devolver a las maestras información sobre los sucesos de participación observados. • Compartir con ellas nuestra visión sobre los sucesos de participación en el aula. • Escuchar y compartir dudas o inquietudes sobre las barreras a la participación. • Apoyar su interés por buscar nuevas formas o espacios para que se escuche la voz de todo el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir con el equipo externo las barreras o limitaciones existentes en los centros. • Constatar, ampliar y profundizar la información recogida por el equipo externo sobre los sucesos de participación en el aula y el centro. • Plantear nuevos interrogantes sobre los que seguir pensando. • Reforzar nuestra presencia en el centro y en el aula como estrategia para la reflexión docente.

Fuente: elaboración propia.

Sobre este continuo dialógico entre alumnos, profesionales del centro y equipo externo se sustentó y consolidó un proceso de *confianza mutua* que fue modificando el tipo de relaciones que tradicionalmente se prevén en un doble sentido.

En primer lugar, supuso una ruptura con un modelo experto del conocimiento. Es decir, nuestros conocimientos y habilidades se pusieron al servicio de los profesionales del centro, quienes a su vez pusieron a nuestra disposición su trabajo y experiencias en el aula. Este mismo proceso se repitió entre los profesores y sus alumnos. De esta manera, los contenidos y procedimientos se ensayaron en distintos «espacios de participación» dentro y fuera del aula, en «tiempos distintos» a lo largo del proceso de investigación, como consecuencia de las relaciones que se fueron estableciendo. Tal y como señala Fielding (2011), «arreglos formales e informales se convierten en

expresión del espíritu inquisitivo y el vínculo comprometido, y no en meros gestos con escaso compromiso y apenas consecuencias» (p. 38). Esto es lo que permitió que los espacios de participación se fueran ampliando para los principales protagonistas, los alumnos.

En segundo lugar, facilitó el apoderamiento de todos los participantes. Las propuestas de investigación que el alumnado de ambos centros planteó tras el proceso de consulta realizado por las maestras son fruto de esa visión posibilitadora del alumnado y de la asunción consciente por parte del adulto de que no tiene todas las claves -ni pretende tenerlas- para responder a situaciones complejas. Queríamos que la voz de los niños se escuchara en la escuela porque es incuestionable que tienen este derecho y porque abren una ventana al cambio en el tipo de relaciones que se pueden establecer dentro de la escuela. De este modo, y aproximándonos a lo que en el ámbito de la discapacidad se conoce como investigación participativa y emancipatoria (Oliver, 1992; Barnes, 1992), el hecho de poder percibir al otro como sujeto capaz (individual y colectivamente), e interesado en resolver problemas que afectan al bienestar de otros y en aras del bien común, implica un cambio de posición en las relaciones con ese otro y en la consideración del poder que este tiene como agente de cambio social. Y, consecuentemente, encuentra su expresión en contextos en los que las ideas circulan libremente con independencia de la popularidad de quien las plantea y en los que se «ensaya» lo que significa que todas las personas son bienvenidas (Sapon-Shevin, 1999).

En esta nueva situación, y con su autorización, los equipos externos son observadores que aprenden también del alumnado. Esa posición dentro del aula les permitió recoger información sobre el proceso que se lleva a cabo, tanto para las maestras como para los alumnos, y les brindó la oportunidad de continuar planteando y reflexionando conjuntamente sobre lo que ha tenido lugar.

Así pues y como se recoge en el siguiente cuadro, los alumnos dieron a conocer a las docentes algunas de sus dificultades, contrastaron la información que la maestra les daba con sus propios pensamientos y reconocieron el apoyo que se les prestó. Por su parte, las docentes compartieron con el alumnado su visión sobre los temas que les preocupan, les devolvieron información sobre el proceso que se estaba siguiendo, escucharon las dudas y los apoyaron en sus decisiones, al tiempo que les recordaron la importancia y el valor de reconocer lo que cada uno tiene que aportar al grupo. Así, por ejemplo, y como señalaron algunos niños del caso 1, «hemos aprendido que todos tenemos algo bueno», que los demás pueden

ayudarnos a descubrir y dar a conocer a otros lo que hay de bueno en cada uno de nosotros.

TABLA III. Papeles desempeñados por profesores y alumnos en el desarrollo de la experiencia

<p align="center">Papel Maestra → Alumnos</p>	<p align="center">Papel Alumnos → Maestra</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar que aparezcan las habilidades necesarias para trabajar colaborativamente. • Contribuir a la puesta en práctica de esas habilidades (escuchar a los niños, respetar sus ideas, no imponer las ideas de algunos...). • Devolver información sobre los temas que les preocupan. • Generar, reforzar y apoyarlos en sus decisiones, dándoles seguridad en relación con lo que hacen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir con las docentes los asuntos que les preocupan y las dificultades que tienen. • Contrastar su información con la que las docentes les proporcionan. • Reconocer el apoyo que el adulto les da.

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, podemos afirmar que se produjo una mezcla de papeles en la que los niños y adultos se vieron de forma diferente, que alimentó la posibilidad de continuar explorando y que reforzó la necesidad de seguir haciéndose preguntas. En palabras de una de las maestras, los niños:

... se están sintiendo diferentes [...] porque se les está dejando en sus manos cosas, responsabilidades que hasta ahora nunca les habíamos dejado [...] y ¡se sienten importantes!, se sienten valorados [...], ¿cuándo [antes] ese grupo iba a decidir qué soluciones damos a un conflicto? [Ahora] son ellos los que determinan las medidas que hay que tomar (reunión de intercambio de información. Caso 1).

El diálogo liderado por los alumnos

Creemos que cualquier intento de mejora que deje a un lado las conversaciones y el diálogo con los alumnos, mostrará una imagen incompleta de la vida en las aulas y,

en general, de las relaciones que se establecen en el seno de la comunidad escolar. Esto es, los alumnos tienen el conocimiento y la posición adecuada para dar forma a aspectos que son básicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la educación en sentido amplio. Tal y como afirma Cook-Sather (2002), es un imperativo el hecho de reconocer en el alumnado la autoridad para participar en los intentos de mejora, en definitiva como agente de cambio y transformación en educación. Este aserto va acompañado, a su vez, de la denuncia de la ausencia de las voces de los jóvenes que ha caracterizado los procesos de cambio o innovación educativa hasta el momento.

Es precisamente esa llamada al diálogo la que nos invita a pensar en nuevos modos de comprender las relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos, que reclamen la apertura genuina mutua, la reciprocidad interesada y despierta a la riqueza de la humanidad de cada persona (Fielding, 2011). Por esto, nos situamos ante un estilo comunicativo que se aleja de la mera consulta que se lleva a cabo desde la indiferencia. No es suficiente asegurarnos de que existan espacios en los que se escuchen las perspectivas de los jóvenes, estas han de ser tenidas en cuenta e incorporadas a los intentos de mejora. Por tanto, la verdadera escucha implica respuestas. De este modo, la comunicación se convierte en un proceso que «da poder» al alumnado y lo reconoce como agente de cambio, capaz de participar colaborativamente en la mejora de la escuela.

En las aulas participantes en este proyecto, la esencia de estas ideas comenzó a concretarse a partir de un proceso de consulta a los alumnos que fue diseñado en colaboración con los profesionales de los centros, principalmente con las tutoras, alentadas por la preocupación continuada de reconocer que en la escuela existen diversidad de voces que han de ser escuchadas y por la necesidad de reducir y eliminar las posibles barreras para la participación (sobre todo aquellas que tradicionalmente han encontrado determinados colectivos por motivos de sexo, etnia, [dis]capacidad o clase social). Los procesos de consulta tuvieron una forma y unos procedimientos similares, aunque, como es lógico, su implementación trató de ajustarse al máximo a la realidad de cada grupo, a su bagaje escolar y a sus motivaciones, lo cual dio lugar a procesos únicos y diferentes entre sí.

En el caso 1, este proceso tomó forma a partir de una breve encuesta que el alumnado cumplimentó por parejas y en la que la tutora pidió que se señalase «al menos tres cuestiones que te gustan del cole y quieres que se mantengan» y «al menos tres cuestiones que no te gustan del cole y quieres que se cambien». La maestra habló con los alumnos sobre lo que dejaron por escrito en el papel y durante unas semanas ensayaron conjuntamente algunas estrategias organizativas para responder a lo que la

mayoría definía como un problema: el tipo de situaciones que se producían en clase –por ejemplo: «no nos gusta que nos molesten», «que nos digan cosas graciosas en clase» (cuestionarios del proceso de consulta. Caso 1)–. Finalmente, durante la celebración de una asamblea, surgió –al hilo del uso de varios fragmentos de una película como recurso– la posibilidad de utilizar la investigación como estrategia para indagar sobre lo que les preocupaba.

En el caso 2, el proceso de consulta supuso la elaboración de un cuestionario que el alumnado completó individualmente online. La elección de ese medio tuvo que ver con el uso frecuente que de ese recurso didáctico se hacía en el aula. A lo largo de dos reuniones de trabajo, el grupo clase analizó y debatió los resultados de los cuestionarios, adoptando actitudes realmente exploratorias sobre los temas que ellos mismos consideraban relevantes. La búsqueda de soluciones a los problemas de espacio en los recreos, por ejemplo, se planteaba así: «Tenemos que pensar cómo no chocarnos en el recreo, cuando llueve todos vamos al gimnasio –apunta A.– a lo mejor hay que hacer turnos o algo así...» (observación del proceso de consulta. Caso 2).

En ninguno de los dos casos, los procesos de consulta finalizaron con «remedios» o soluciones por parte de las maestras a las preocupaciones de los alumnos. Lo que sucedió –fruto de la creencia de que el alumnado puede emprender un trabajo serio y que dispone de conocimientos y habilidades para hacerlo– tuvo que ver con la necesidad de continuar animando al grupo a compartir su opinión y a indagar sobre posibles respuestas para los dilemas planteados. Las tutoras, conscientes de que las cuestiones o situaciones planteadas por el alumnado podrían no coincidir con lo que la institución querría escuchar, formularon nuevas cuestiones («¿Cómo vais a buscar soluciones?», «¿qué significa investigar?», o «¿qué es necesario hacer en primer lugar?») sobre las que el alumnado seguiría pensando.

Elección del proyecto de investigación por parte del alumnado

El proceso de consulta trató de asegurar que la elección de los temas objeto de investigación y las propuestas de mejora fuesen realmente reflejo de aquello que era relevante y prioritario para el alumnado, sin que se viesen eclipsados, como hemos señalado, por los intereses de los profesores y de la propia institución escolar (Atweh y Bland, 2004; Lodge, 2005; Fielding, 2004, 2011).

En ambos casos, en el momento en que tuvo lugar la consulta, la mejora de la escuela se vinculaba con lo que para ellos era relevante, aspectos sobre los que querían reflexionar (Tabla IV). En el caso 1, y por unanimidad, la mejora de la convivencia (definida posteriormente bajo el lema «Queremos ser más amigos») fue el tema central en el proceso de investigación. En el caso 2, emergieron dos temas sobre los que comenzar a indagar en formato de proyecto de investigación: el primero, relacionado también con la mejora de la convivencia –concretamente, en los tiempos de recreo– y el segundo, con el estado de los accesos arquitectónicos del centro. En palabras de uno de los niños, «deberíamos poner rampas, porque hay gente como L., que se rompió la tibia, y como C. –mi prima– que no pueden subir escaleras» (observación del proceso de consulta. Caso 2).

TABLA IV. Síntesis del proceso de consulta al alumnado

	¿Quién elige los temas de investigación?	¿Cómo se eligen?	¿Qué temas son propuestos para la investigación?
Caso 1	El alumnado	Reuniones-debate Cuestionarios Asamblea de aula	Proyecto 1: «Queremos ser más amigos»
Caso 2			Proyecto 1: Los accesos al centro Proyecto 2: La convivencia en los recreos

Fuente: elaboración propia.

Los tres interrogantes que organizan la información del cuadro anterior son una guía que explora algunos de los aspectos sobre los que se sustentó la mejora, como son: las voces que se incorporan al proceso de investigación, la forma en la que se asegura la escucha auténtica y los espacios en los que se produce el intercambio de opiniones. Se recogieron además los temas propuestos por el alumnado en las distintas investigaciones que comienzan. En todo caso, eran los alumnos quienes iban a liderar la investigación, no solo en la elección de los temas de sus proyectos, sino en el procedimiento de trabajo, eligiendo qué se convierte en objeto de exploración.

A continuación, nos detendremos en el modo en que se concretaron los distintos procesos de investigación que se iniciaron.

El desarrollo de los proyectos de investigación liderados por el alumnado

En este punto, los profesionales de los centros educativos, con el apoyo del equipo externo, comenzaron a trabajar con los alumnos para ir dando forma a la propuesta de investigación. Las maestras, en función de las reflexiones y aportaciones del alumnado, fueron introduciendo algunas cuestiones relacionadas con el uso de las herramientas de investigación que hemos indicado para la recogida de datos, su manejo, la elaboración de conclusiones o la definición de propuestas de mejora. Asimismo, reflexionaron sobre la importancia que tiene asegurar la confidencialidad de la información, la necesidad de contar con la autorización de las personas que participan en una investigación o los riesgos de utilizar las «voces» de los participantes en beneficio de los intereses de unos pocos y en detrimento de las iniciativas por el bien común.

Como señalamos, el cambio de posición que adopte la maestra no tendrá que ver simplemente con aspectos procedimentales, sino que conlleva la manifestación de actitudes de respeto y escucha auténtica acerca de los asuntos que los alumnos plantean. De este modo, el diseño de las investigaciones se nutre de las oportunidades que ofrece el aprendizaje intergeneracional, así como de la mezcla de papeles que permite que los alumnos aprendan de sus profesores y viceversa.

No obstante, y como hemos mencionado anteriormente, cada experiencia es genuina y, como tal, no se ha valido de los mismos tiempos y espacios curriculares porque estos quedaron definidos en la relación del grupo con cada docente. Tampoco los productos que los alumnos han ido generando son similares entre sí, sino que emergen de las necesidades que en cada momento han definido como relevantes. Así, por ejemplo, el interés del alumnado por la ética de la investigación tomó forma en lo que más tarde denominarían «Decálogo del buen investigador».

A partir de estas premisas y haciéndonos eco de los planteamientos que el enfoque de comunidad democrática antes descrito nos ofrece, cada clase comenzó a dar forma a sus particulares proyectos de investigación. Nos detendremos brevemente en su descripción, refiriéndonos a ellos con el nombre que cada grupo dio a su proyecto.

Caso I: «Queremos ser más amigos». El alumnado de 5.º de Educación Primaria quiere mejorar la convivencia

Yo no quiero tanto como el profesor de la película, yo no pretendo que cambiemos el mundo, yo pretendo algo mucho más sencillo, vosotros al inicio

del curso me hicisteis una propuesta muy clara, y a mí no se me ha olvidado (maestra caso 1).

Con esas palabras, y tras los muchos comentarios que las imágenes (seleccionadas de una película por la maestra y la orientadora del centro) suscitaron al grupo, emergía la necesidad de buscar más información para seguir pensando sobre un asunto que les preocupaba desde el inicio de curso y sobre el que, entendían, les quedaba todavía mucho camino que recorrer.

Para algunos, la posibilidad de investigar sobre las dificultades de convivencia es un reto complejo. En el transcurso del proyecto, el grupo discutió sobre distintos aspectos clave de la investigación: los significados de lo que definían como «mala convivencia», las fuentes de información que les permiten ampliar los conocimientos previos, la importancia de organizarse y distribuirse bien las tareas o la necesidad de poner en común toda la información obtenida en pequeños grupos para extraer conclusiones conjuntas. Cada uno de esos aspectos se abordó en sesiones de distinta duración en las que el grupo también se organizó de formas diversas dentro del aula (asamblea, trabajo en pequeños grupos o plenario).

En este proceso, los niños sacaron el proyecto fuera del aula utilizando como fuentes de información para la obtención de sus datos a compañeros de otros cursos, a otros docentes del centro y al equipo directivo. Se interesaron también por la información que en este sentido podían proporcionarles las familias. Más aún, salieron del propio centro para aproximarse, a través de un *blog*, a lo que compañeros de otros centros educativos podían aportarles; a las reflexiones de distintos profesionales que consideraban relevantes para su proyecto, como son distintos profesores de la universidad o periodistas, que conocen la realidad.

Todas las decisiones fueron adoptadas conjuntamente, planteadas y debatidas en grupo. Por ejemplo, decidieron que la formación de los pequeños grupos de trabajo fuese resultado del azar, pero explicitaron que era necesario valerse de las fortalezas de cada uno para que el trabajo de investigación saliese bien. Durante una sesión plantearon lo que entendían que otros hacían bien y lo que podían aportar al pequeño grupo. Cada uno señalaba lo que le gustaría hacer y lo que creía que podría hacer, además de manifestar lo que pensaba sobre las habilidades que otros compañeros habían destacado.

El proyecto de investigación continuó con el trabajo de los pequeños grupos: prepararon las preguntas, definieron los recursos con los que contaban para la recogida de información (cámara de fotos y vídeo, notas de campo o mediante un *blog*) y definieron sus papeles dentro del grupo. Todo ese trabajo fue dado a conocer a los

adultos y compartido con el resto de compañeros, de manera que fue posible matizar, mejorar o introducir cambios antes de salir del aula y se pudieron plantear algunas de las condiciones en las que debían darse los encuentros con otras personas.

Cada grupo sistematizó el proceso de recogida de datos, analizó la información obtenida y se la presentó al resto de compañeros del grupo clase, a la maestra y al equipo externo en una sesión conjunta. Esa sesión sirvió, además, para la elaboración de las primeras conclusiones, que se vieron ampliadas más tarde con las valoraciones que individualmente realizaron todos (niños y adultos).

Aunque para algunos escoger aquello que más les había gustado fue difícil («a mí me ha gustado prácticamente todo»), para una parte importante del grupo el mayor interés se centró en las actividades que se realizaron durante el proyecto («hemos participado todos juntos en los juegos, hemos ido cada uno por nuestra parte a averiguar información», «las entrevistas que hemos hecho», «las asambleas», «hacer carteles»). Para otros, sin embargo, fue el formato que esas actividades adoptaron –que les permitieron salir del aula o trabajar con otras personas fuera de la escuela– lo que más les gustó («todos los juegos que hemos hecho juntos», «ir a la universidad porque me pareció muy bonito, muy chulo») (evaluación de resultados. Caso 1).

Lo importante es que el proyecto les ha reportado beneficios como grupo («nos hemos conocido», «hemos participado y hemos mejorado todos mucho») y ha supuesto logros también personales («... y si he cambiado, ¡sí!, porque antes con algunas personas no tenía compañerismo», «ahora ya no me meto en tantos líos con los demás» o «antes tenía vergüenza de hablar en público y ahora un poquito menos») (evaluación de resultados. Caso 1).

Caso 2: «Investigando para mejorar... la convivencia y los accesos»

Los alumnos quisieron investigar en qué estado están los accesos de su colegio, cómo se organizan las entradas y las salidas, por un lado, y cómo son las relaciones entre ellos para mejorarlas, por otro. Surgieron los primeros debates entre ellos: tuvieron que organizarse en grupos de trabajo para poder investigar sobre los dos temas, así que decidieron formar dos grupos (uno para cada tema de investigación) y esbozar un diseño de investigación. En ese momento, la tutora les lanzó dos propuestas que facilitarían el proceso: 1) aprovechar los desdoblamientos del grupo (una medida organizativa con la que contaba el centro y que permite que el grupo se divida a la mitad en dos sesiones semanales) y 2) cumplimentar un acta en cada sesión con la finalidad

de recoger los temas tratados y los compromisos de trabajo. Ambas propuestas fueron aceptadas por todos los alumnos y resolvieron algunos problemas claves: ¿Cuándo trabajaremos en el proyecto? ¿Cómo nos organizamos? Como se puede comprobar, en la resolución de ambos interrogantes cobra fuerza una concepción flexible de las relaciones entre ambos colectivos y la asunción de responsabilidades compartidas.

Para avanzar con la investigación, los alumnos decidieron construir un *blog* de aula con un doble propósito: ir colgando los avances que realizaran en el proyecto y compartirlos con todos los «investigadores de 6.º», y divulgar sus propuestas al resto del centro. Optaron por recoger los datos tomando fotografías, entrevistando a compañeros de otros niveles, grabando vídeos y solicitando ser recibidos por la directora y por la jefa de estudios del centro para recabar datos relacionados con su organización y funcionamiento. Investigar les brindó la oportunidad de conocer qué piensan otros alumnos y cómo se toman las decisiones en el centro y de escuchar en boca de los responsables de su colegio la forma en la que se toman las decisiones.

En cada grupo, durante 32 sesiones de trabajo, la actividad se centró en analizar los datos recogidos, reflexionar y discutir sobre ellos y organizar la información para que esta pudiera difundirse a toda la comunidad escolar. Decidieron cómo se iban a sentar en el aula y adoptaron diferentes agrupamientos que ellos mismos eligieron (parejas, grupos reducidos, asambleas con todos los miembros de la clase reunidos, etc.). Finalmente, se redactaron dos informes que recogen sus conclusiones y propuestas, a los que acompañan vídeos elaborados por ellos mismos. Los materiales generados por el alumnado (*blog* de aula, vídeos sobre los aspectos investigados y presentaciones multimedia) se divulgaron a la comunidad escolar mediante reuniones de presentación para otros grupos de alumnos, o la participación de algunos de los integrantes del grupo de 6.º B en un consejo escolar ordinario.

Algunas reflexiones finales

El desarrollo de los tres proyectos de investigación liderados por alumnos se sustentó sobre un conjunto de principios básicos compartidos por los profesionales de los centros y los investigadores externos.

En primer lugar, las decisiones relevantes se fundamentaron consultando al alumnado y resultaron de lo que cada uno de los grupos consideró necesario (Bland y Atweh,

2004). En cada una de las experiencias, el alumnado asumió un control destacado en todo el proceso e hizo suyo el papel de investigador (Fielding, 2011; Lodge, 2005) y, por tanto, adoptó una posición respecto al adulto distinta de la que hasta ese momento había tenido oportunidad de vivir dentro de la escuela. A diferencia de otras experiencias en las que se escucha la voz de los alumnos, pero en las que estos tienen escasa o ninguna participación en los cambios que se ponen en marcha, las experiencias descritas muestran que los alumnos pueden participar en un conjunto de asuntos de la escuela que les preocupan, sienten la necesidad de actuar y tienen la oportunidad de hacerlo. El desarrollo de los proyectos de investigación ha permitido a los jóvenes, mediante el diálogo y la colaboración, conocer mejor a los otros y sus fortalezas o descubrir el poder que la mirada de los otros tiene sobre uno mismo. Se trata de un proceso en el que los alumnos pueden ir desarrollando el sentido de responsabilidad o de la autoría y el del apoderamiento respecto a lo que ocurre a su alrededor, lo que sin duda contribuye a su preparación como ciudadanos, presentes y futuros, de una sociedad democrática.

En segundo lugar, el profesorado asumía la responsabilidad de asegurar que los proyectos de investigación liderados alcanzaran satisfactoriamente los objetivos para los que se desarrollaban (Bland y Atweh, 2004). Así, los niños tienen la oportunidad de experimentarse como agentes de cambio, aprenden que sus acciones pueden influir sobre la realidad. Esto facilita lo que Santos Guerra (2010) indica que es una de las principales funciones de la escuela en este siglo, «preparar para que los alumnos y alumnas entiendan la realidad, para actuar competentemente en ella y para ser personas éticamente desarrolladas» (p. 24). Como hemos podido observar, la decisión de los niños de investigar para conocer, comprender e intentar responder a los interrogantes que les surgen en el aula y en el centro, hizo de los adultos un recurso para su investigación. Los profesionales del centro acompañaron al alumnado en sus decisiones y les fueron ofreciendo apoyo en la definición del problema de investigación, en la búsqueda de personas o fuentes a las que recurrir para obtener más información sobre el asunto de interés, en la concreción de las estrategias de recogida de información, en las condiciones éticas que deben darse, en la diversidad de formatos en que se pueden mostrar los resultados o en las personas a las que se pueden hacer llegar.

Ese acompañamiento se produce desde el reconocimiento y respeto de las diferencias y, por tanto, desde la consideración de que cada alumno es diferente. El proyecto les dio la oportunidad de crecer individualmente como sujetos sociales y contribuyó a desarrollar sus voces e identidades. Como ya señalamos, para algunos significó verse fortalecidos a la hora de expresarse en público, para otros, una ocasión para darse cuenta del tipo de comportamientos que tenían con algunos compañeros

y para muchos, una oportunidad para descubrir que los aprendizajes pueden hacerse de formas distintas.

Por otro lado, en lo que respecta a la elección de los temas de investigación propuestos por el alumnado, encontramos una interesante coincidencia en ambos casos. Los ámbitos de la escuela que son objeto de reflexión y sobre los que el alumnado realiza propuestas de mejora están relacionados con aspectos que tradicionalmente se han desvinculado del currículo. Sin duda, este hecho nos motiva a continuar indagando sobre las potencialidades del alumnado como investigador y agente de cambio en los procesos de transformación de las escuelas. Del mismo modo, se abre para nosotros un interrogante y futuras vías de análisis que nos ayuden a comprender cómo se construyen las relaciones de poder en la institución escolar y qué imagen devuelve esta al alumnado sobre sus posibilidades para impulsar mejoras en todos los ámbitos de la vida escolar. Por todo ello, reconocemos la necesidad de continuar investigando las perspectivas del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez Romero, 2008).

Llegados a este punto, es necesario resaltar la importancia que el trabajo liderado por los niños ha significado también para los adultos que han colaborado con ellos. Frente a lo que en algunas ocasiones se entiende por dar la voz al alumnado (hacer girar el interés alrededor de asuntos relacionados con intereses particulares y materiales que los alumnos pueden tener), el desarrollo de los tres proyectos de investigación supuso para los adultos un acicate que los instó a reflexionar sobre su trabajo en el aula y una oportunidad para establecer relaciones más democráticas con los alumnos.

Asimismo, consideramos que el proyecto desarrollado ha permitido construir espacios de participación –en algún caso nuevos– en los centros en los que se ha desarrollado. Como se ha descrito a lo largo del texto, la escucha constante y activa de aspectos que afectan a la vida de todos los componentes de los grupos con que se ha trabajado pasa a formar parte de las dinámicas de aula. Se han ensayado diversas formas de animar la participación que van desde procesos de consulta puntuales –como las reuniones grupales, las asambleas o la recolección de datos sobre el funcionamiento y la organización escolar– hasta consolidar el diálogo entre docentes y alumnos como eje vertebrador de las prácticas pedagógicas.

La puesta en marcha de un proyecto de trabajo como el que hemos descrito no está exenta de dificultades, que envuelven cualquier intento de dar la voz al alumnado en los procesos de cambio y mejora de las escuelas (Bucknall, 2009). Estas dificultades pueden ser, a su vez, como veremos, enriquecedoras en la medida en que nos hacen conscientes de aquello que se puede cambiar.

Lógicamente, este proceso descrito requiere espacio en la escuela y el currículo. No nos referimos solo a un espacio físico o temporal, sino al hecho de que, dentro de la escuela, los alumnos y los profesores puedan, por vías distintas, trazar juntos un camino que les permita experimentar lo que significa vivir en ciudadanía. Es importante tener en cuenta que el alumnado debe obtener información sobre la complejidad organizativa y curricular de los centros para poder entender que muchas decisiones se toman colegiadamente. Por tanto, deben ser conscientes de que sus decisiones también pueden afectar a otras personas en la escuela y de que esto necesariamente exige responsabilidad. El desarrollo de los proyectos demandaba tiempo para que el alumnado descubriera la importancia de lo que estaba haciendo, reflexionara sobre las decisiones que iba adoptando, se sintiera bien con lo que iba logrando o ganase confianza en sus habilidades.

Finalmente, una de las preocupaciones más frecuentes en el contexto investigador tiene que ver con la sostenibilidad del cambio generado. En nuestros casos, las experiencias desarrolladas en las aulas no se limitaron a este contexto, salieron de estas y fueron llevadas por los alumnos a distintos órganos y colectivos, exponiendo su experiencia en el consejo escolar, como en el caso 2 o acercándolas a las familias, como en el caso 1. Sus aportaciones en esos ámbitos facilitaron la visibilidad de las experiencias en el centro y despertaron el interés de otros profesionales por conocerlas, lo cual abrió nuevas vías para la expansión y el crecimiento de los proyectos en niveles educativos distintos a los que inicialmente abarcaban los proyectos de mejora.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arthur, L. (2004). Looking out for Each Other: Children Helping Left-Out Children. *Support for Learning*, 19, 5-12.
- Atweh, B. y Bland, D. C. (2004). Problematics in Young People as Researchers: Visions and Voices. En C. Bailey, D. Cabrera y L. Buys, *Social Change in the 21st*

- Century*. Brisbane (Australia): Queensland University of Technology. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/629/1/629.pdf>
- Barnes, C. (1992). Qualitative Research: Valuable or Irrelevant? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 115-124.
- Bland, D. C. y Atweh, W. (2004). A Critical Approach to Collaborating with Students as Researchers. En E. McWilliam, S. Danby y J. Knight (Eds.), *Performing Education Research: Theories, Methods, and Practices* (331-344). Flaxton (Australia): Post Pressed.
- Bélanger, N. y Connelly, C. (2007). Methodological Considerations in Child-Centered Research about Social Difference and Children Experiencing Difficulties at School. *Ethnography and Education*, 1, 21-38.
- Bucknall, S. (2009). *Children as Researchers: Exploring Issues and Barriers in English Primary Schools*. (Tesis doctoral). The Open University, Milton Keynes.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- Fielding, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-62.
- y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Londres: Pearson.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florencia: UNICEF International Child Development Centre.
- Lodge, C. (2005). From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: Problematising Student Participation in School Improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- Mannon, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 405-420.
- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 101-114.
- Rodríguez Romero, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.

- Rojas, S., Lázaro-Visa, S., Calleja, M. y Linares, G. (2010). «*Igual le tenemos que dar otra oportunidad*»: la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. Congreso Internacional La Educación Inclusiva Hoy: Escenarios y Protagonistas, Santander, 24-26 de marzo.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: Does Practice Make Perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Rojas, S. y Lázaro-Visa, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Prácticas Inclusivas en el Aula*, 5 (2), 83-99.
- Thompson, P. y Gunter, H. (2006). From «Consulting Pupils» to «Pupils as Researchers». A Situated Case Narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 839-856.

Dirección de contacto: Susana Rojas Pernía. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avda. Los Castros, s/n; 39005, Santander, España. E-mail: rojass@unican.es

El misterio de la biblioteca Mil.lènim o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado

The Mystery of the Mil.lènim Library: How to Promote Collaborative Relationships Through Student Participation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-198

Esperança Tarrés Serra

Gemma Boix Pino

Natàlia Nadal Pedrero

M.^a Assumpció García Cornellà

Escola La Farga. Salt, Girona, España.

Ignasi Vila Mendiburu

Universitat de Girona. Girona, España.

Resumen

La pedagogía crítica acentúa la falta de neutralidad de la escuela respecto a las relaciones de poder que existen en la sociedad. Su propuesta consiste en modificar las relaciones de poder en el aula en el sentido de transformar las relaciones coercitivas -las que reproducen las relaciones existentes- en relaciones colaborativas partiendo del reconocimiento y la participación de los alumnos en las actividades escolares. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos de las actividades es que los niños produzcan «textos identitarios», entendidos como artefactos que los alumnos se pueden apropiar para promover su desarrollo cognitivo. El artículo muestra el trabajo educativo integrado desde Educación Infantil hasta 6.º de Primaria de una escuela de la provincia de Girona en la que el 97% de los alumnos es de origen extranjero y cuyo propó-

sito es incrementar las habilidades lingüísticas orales y escritas en la lengua escolar, así como la utilización de otros lenguajes multimedia. La unidad didáctica consiste en la elaboración de un cuento a lo largo de un curso escolar por parte de todo el alumnado con la ayuda de los profesores, de dos autores y de tres ilustradores. Cada ciclo escolar decide los personajes y el escenario y explicita textualmente el transcurso de la acción. Los ilustradores producen las imágenes y los autores posibilitan la transición de aquello que ha elaborado un ciclo al producto del siguiente. La actividad basada en la participación y la utilización de procedimientos democráticos de decisión se inserta en la propuesta educativa y lingüística de la escuela, así como en sus concreciones curriculares. Los resultados muestran que los textos construidos por los niños se apoyan en sus «fondos de conocimiento» sociales y familiares y constituyen una fuente de progreso en la consecución de las competencias básicas y en la construcción de valores democráticos.

Palabras clave: pedagogía crítica, participación, identidad, comprensión lectora, fondos de conocimiento.

Abstract

Critical pedagogy emphasizes school's lack of neutrality toward social power relationships. Its aim is to change power relationships in the classroom by transforming coercive relationships (which mirror existing relations) into collaborative relationships, in order to promote student recognition and participation throughout all teaching and learning activities. From this perspective, the construction of students' identity texts (understood as devices that students can appropriate to promote their cognitive development) is one of the goals of school activities. This paper shows how content and language are integrated in learning activities from kindergarten to sixth grade in an elementary school in Girona, Spain, in which nearly 97% of the students are of immigrant origin, and where the school's aim is to promote linguistic proficiency in the school language (Catalan) and use of multimodal systems. The teaching unit includes different activities in which, over the course of the school year, a unique story is developed by all students of the school with the help of their teachers, two authors and three illustrators. Each class decides on the characters, the setting and the explicit course of the story's action. The illustrators produce the pictures, and the authors enable the transition between the stories created by one age bracket and the next. The whole activity is based on active participation and the use of democratic decision-making procedures that include and prize the school's linguistic and cultural diversity and the curricular contents. The results show how the identity texts the children build rely on the children's fund of social and family knowledge and how activities such as this are a valuable resource for promoting the achievement of basic skills and the construction of democratic values.

Key words: critical pedagogy, participation, identity, reading, funds of knowledge.

Introducción

La perspectiva constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje defiende que es necesario que el alumno se implique de manera activa en el contenido que se enseña y se aprende. Desde dicha perspectiva, la construcción de conocimiento siempre es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento mediada por alguien que suministra los instrumentos culturales para poder actuar con los contenidos objeto de aprendizaje (Coll, 1991).

En esta concepción se ha enfatizado la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), así como alguna de sus condiciones, por ejemplo, el papel de las ideas previas del alumnado. Sin embargo, la importancia del sentido de la institución escolar y de las actividades que se realizan para que los alumnos construyan conocimiento y dominen los instrumentos escolares ha recibido mucha menos atención (Coll, 1988; Coll y Falsafi, 2010; Cummins, 2001). Cada vez hay más pruebas empíricas de que, junto a la implicación cognitiva del alumnado, es tan o más importante su implicación afectiva o emocional a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, si el conocimiento se construye actuando con el objeto de conocimiento, difícilmente se puede actuar con «algo» que no tiene sentido para el alumno porque, desde la práctica educativa, se desechan (o se hace caso omiso de) los recursos y conocimientos culturales y lingüísticos que tiene el alumnado (Moll, Amanti, Neff y González, 1992).

La pedagogía crítica (Freire, 1970) muestra que las relaciones sociales en el contexto del aula son relaciones de poder o, dicho de otra manera, que la educación escolar nunca es neutra respecto a las relaciones de poder existentes en la sociedad. Más en concreto, Cummins (2001) distingue entre relaciones coercitivas y colaborativas de acuerdo con la distribución de poder en las aulas en particular y en la institución escolar en general. Las relaciones coercitivas se refieren al ejercicio del poder de un grupo en detrimento de otro grupo subordinado. En las microinteracciones que se producen en el aula se considera que cuanto más poder tiene un grupo, menos tienen los otros, que quedan subordinados a ese grupo dominante y que, a la vez, son percibidos como inferiores. En sentido contrario, las relaciones colaborativas actúan a partir de la presunción de que el poder no está fijado, sino que se puede generar en las relaciones interpersonales e intergrupales. El poder se crea en las microinteracciones sociales en el aula y los participantes lo comparten en lugar de imponérselo unos a otros. En este tipo de relaciones sociales, los participantes adquieren poder de manera que todos y cada uno de ellos afirman su identidad y ganan eficacia para provocar

cambios en su vida o en las situaciones sociales. Pero, no cabe duda, la creación de relaciones colaborativas en el aula implica la existencia de relaciones sociales simétricas en las que alumnos y profesores progresen conjuntamente desde la participación en la resolución de problemas complejos.

Este artículo presenta una experiencia educativa realizada en el curso 2010-11 con alumnos de origen extranjero cuyo objetivo era desarrollar competencias lingüísticas en la lengua escolar. El núcleo central de la experiencia consistió en que toda la escuela –desde los niños de 3 años hasta los de 12– elaborara conjuntamente un cuento, para lo que se contó con la participación de todo el alumnado, que fue guiado por un grupo de profesoras y acompañado por un grupo de autores e ilustradores en el marco del proyecto curricular del centro (en el cual se atienden especialmente las necesidades lingüísticas y artísticas del alumnado) (Nadal, 2007). Hemos dividido el artículo en tres partes. En la primera, exponemos las características de la escuela, de sus alumnos y del contexto social en el que viven. En la segunda, presentamos la experiencia realizada con un énfasis especial en sus inicios, su desarrollo y conclusión. Finalmente, mostramos los beneficios obtenidos y los discutimos desde la perspectiva de la relevancia de la participación y la creación de relaciones colaborativas de poder.

La escuela La Farga de Salt (Girona) y su contexto social

El contexto social

La Farga es un escuela pública de dos líneas de Educación Infantil y Primaria situada en la población de Salt (Girona). Esta población de unas 30.000 personas alberga más de un 40% de personas de origen extranjero que tienen un elevado grado de movilidad. En los años sesenta del siglo pasado, Salt era una población rural que creció de la mano de las personas inmigrantes debido a un fuerte proceso de industrialización.

A partir de 1990, gracias a la prosperidad económica –agricultura, pequeñas empresas, construcción y servicios–, la proximidad con Europa y una aplicación permisiva de la ley de extranjería vigente en aquellos años por parte del extinto Gobierno Civil de la época, la provincia de Girona se convirtió en un polo de atracción de personas extranjeras que venían fundamentalmente del Magreb y del África subsahariana.

Eran personas socializadas en comunidades agrarias con un perfil educativo bajo. La población de Salt, por su proximidad con la ciudad de Girona y la existencia en ella de viviendas asequibles, se convirtió en uno de los puntos más importantes de recepción de personas extranjeras. Con el tiempo, la población extranjera de Salt se ha diversificado y en la actualidad viven en ella personas de más de 100 países. Igualmente, se han diversificado las características de la población extranjera y, por ejemplo, ya en el año 2006, un 14,9% tenía estudios universitarios y el analfabetismo se había reducido al 11,14%. El municipio de Salt recibe constantemente a personas extranjeras, las cuales no siempre se quedan, sino que se dirigen a otros municipios o a Europa. Una de las características de dicha población es, junto a la movilidad, su carácter transnacional, de manera que –especialmente entre las personas africanas– se forman redes comunitarias, familiares y sociales que se extienden por numerosos países, incluido el de origen.

La población extranjera se distribuye por edades de forma diferente a la población nacional. En concreto, en la franja de edad de los 0 a los 16 años, el porcentaje de extranjeros alcanzaba en 2010 el 54,47%, mientras que en la franja de edad de más de 65 años se reducía al 4,13%.

Esta realidad se refleja en las escuelas e institutos, en los que el porcentaje de alumnado extranjero es muy elevado. Además, en la localidad hay tres escuelas privadas concertadas que también tienen población de origen extranjero, aunque con un porcentaje muy inferior al de la escuela pública.

La evolución del alumnado extranjero en la escuela pública ha sido desigual. Así, la escuela en la que se ha realizado la experiencia educativa fue pionera en la escolarización de los alumnos extranjeros que llegaban a la población. Estos alumnos comenzaron a llegar en un momento en que la natalidad había descendido y, como la escuela tenía dos líneas, había plazas libres que eran cubiertas por estos nuevos alumnos. Este hecho fortuito –y la dejadez de la Administración municipal y autonómica– se convirtió en una espiral, ya que una buena parte de las familias nacionales modificó la matrícula de sus hijos para enviarlos a otras escuelas que también tenían plazas vacantes o a escuelas de municipios cercanos. La escuela quedó estigmatizada por gran parte de la población de la localidad y en muy pocos años modificó todo su alumnado. Para hacerse una idea del proceso, en un curso académico del comienzo de la década del 2000, la escuela recibió a lo largo del año escolar alrededor de 100 niños de nueva incorporación.

La población extranjera vive en edificios construidos a partir de 1970 que, poco a poco, las personas de la región han ido abandonando. Es una amplia zona del pueblo –la zona centro–, en la que se oye hablar decenas de lenguas. Las casas son relativamente pequeñas para el número de personas que las habitan, lo cual significa que los

niños pasan el día en la calle. La crisis ha golpeado duramente a esta población, que ha pasado a alargar las filas del paro, de modo que una buena parte vive en los límites de la pobreza.

La escuela

En el curso 2010-11, en la escuela había matriculados 420 alumnos de Educación Infantil y Primaria. El 97% era de origen extranjero. En cada nivel había dos aulas y había 37 profesores que sumaban 36,5 dedicaciones completas.

Los países de origen del alumnado eran 18. Destacaban Marruecos y Gambia con un 46,36% y un 32,65% de alumnos respectivamente. El alumnado latinoamericano representaba un 10,49% y el asiático era únicamente un 0,87%. Había hablantes de 13 lenguas y, por tanto, en las aulas estaban presentes cuatro, cinco, seis lenguas o más.

La movilidad del alumnado es alta. A lo largo del curso siempre hay alumnos que cambian de residencia y alumnos que llegan nuevos para ocupar la plaza vacante. También hay alumnos que, durante el curso, viajan con su familia a su país de origen y pueden estar dos o tres meses sin acudir a la escuela. En los últimos años, esta fuente de movilidad se ha reducido enormemente a causa de la crisis y, en cambio, una parte del alumnado ha regresado a su país de origen, mientras que el padre se ha quedado solo. Cuando un alumno falta un mes a la escuela se le da legalmente de baja, pero si la escuela tiene constancia de que va a volver se le guarda la plaza.

La gran movilidad de las familias extranjeras de Salt significa que los grupos clase se modifican año tras año, de modo que de los 25 niños que empiezan en la escuela en Educación Infantil son pocos los que acaban la Primaria en la misma escuela. No obstante, este fenómeno, muy extendido durante la década de los 2000, se ha reducido en los últimos años.

El nivel educativo de las familias, especialmente de las africanas, es bajo. Las familias latinoamericanas y asiáticas tienen un nivel educativo más alto que, en muchos casos, alcanza la Educación Secundaria.

Desde la década de los años noventa del siglo pasado, la escuela organiza actividades extraescolares por la tarde -deporte, informática, lengua extranjera, etc.-. Además, en la población de Salt hay una biblioteca pública infantil y juvenil a la que acude un buen número de alumnos de la escuela bien a extender su tiempo de estudio, bien a participar en actividades relacionadas con la lectura y el uso de los libros. Por último, la gran mayoría de las familias desconoce el catalán e, incluso -especialmente las

madres-, tiene un nivel bajo de castellano y, por tanto, importantes dificultades para acompañar el trabajo escolar de sus hijos o familiares. Hace años que, desde la dirección de la escuela y con el apoyo del claustro de profesores, funciona una escuela de madres con notable éxito que tiene como objetivo estrechar relaciones entre la escuela y las familias.

El claustro de profesores es bastante estable. Además, en los últimos años se han incorporado a él docentes que han solicitado la escuela voluntariamente para participar en su proyecto educativo.

La escuela está bien equipada. Tiene un aula de informática y cuenta con ordenadores en las aulas, además de un carro con ordenadores portátiles que está a disposición de todas las aulas de acuerdo con las necesidades de las asignaturas durante la realización de la actividad escolar. Tiene un gimnasio y un patio diferenciado en dos espacios: uno para el alumnado de Educación Infantil y otro para el de Primaria. Las aulas de Educación Infantil están en un edificio distinto de las de Primaria, aunque la entrada se realiza por la misma puerta.

Por último, el equipo directivo, elegido democráticamente por el claustro, ejerce un notable liderazgo educativo y, además, la escuela cuenta con apoyos externos tanto en forma de programas (por ejemplo, ayudas específicas para la organización de una asociación de madres y padres) como de asesoramiento desde la Universidad de Girona.

El proyecto La Màgia dels Llibres

Antecedentes y criterios que orientan la educación lingüística

A lo largo del curso escolar 2004-05, la biblioteca escolar de nombre Mil·lènim que llevaba funcionando ya 10 años reformuló sus objetivos. La biblioteca, además de ser un recurso para el conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, se convirtió en el corazón transversal de la educación lingüística en las distintas áreas curriculares (Biblioteca Mil·lènim, 2011). Desde entonces su trabajo se ha coordinado intencionalmente con el de las otras bibliotecas escolares de las escuelas de Salt y con las dos bibliotecas municipales. A ello ayudó la creación del Plan de Entorno del municipio, uno de cuyos objetivos era la coordinación de todos los agentes educativos para for-

mular un proyecto educativo consensuado que promoviera la igualdad y la cohesión social y que impulsó un plan de lectura para todo el territorio (Solé, 2006).

La experiencia acumulada en los años anteriores ayudó a comprender mejor que la educación lingüística no debía quedar constreñida al área de lengua, sino que se correspondía con un esfuerzo educativo transversal desde todas las áreas curriculares y que, además, debía guardar coherencia con el resto de propuestas educativas en las que participaba la infancia cotidianamente.

Esta orientación quedaba justificada por las necesidades lingüísticas del alumnado y sus familias. Así, de acuerdo con lo mencionado en el apartado anterior, casi todos los alumnos establecían su primer contacto con la lengua de escolarización cuando llegaban a la escuela. Previamente, su vida había transcurrido en su lengua inicial y así continuaba durante años ya que, entre otras cosas, la competencia lingüística en catalán o en castellano de la mayoría de las familias era muy limitada (Vila, Siqués y Roig, 2006). Esta realidad determinaba que el desarrollo, de habilidades lingüísticas del alumnado en catalán y su transferencia al castellano constituyera uno de los ejes centrales de la actividad escolar. En el caso del alumnado africano, había un problema añadido: únicamente utilizaban su lengua en contextos informales, ya que la mayoría no la conocía como lengua de lectura y escritura. Ello significaba que no podían utilizar habilidades lingüísticas con propósitos académicos desarrollados desde su lengua para poder aprender las lenguas escolares mediante la transferencia. Ello hacía aún más costoso en términos de tiempo de adquisición el aprendizaje de las lenguas de la escuela (Oller y Vila, 2011).

En este marco de referencia, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se vertebra educativamente desde los siguientes criterios:

- El contexto escolar es la fuente más importante del progreso lingüístico del alumnado. Por tanto, las cuestiones relacionadas con la educación lingüística vertebran el proyecto curricular. Así, como ya hemos señalado, el proyecto definido por la biblioteca escolar se convierte en la batuta que integra los distintos instrumentos que forman parte de la orquesta, el currículo. Tanto es así que el horario escolar semanal incluye en todos los ciclos un tiempo para la Biblioteca, tutorizado por la persona responsable, en el que se sistematiza el conocimiento lingüístico trabajado en las aulas.
- Las actividades lingüísticas escolares deben guardar coherencia con las actividades lingüísticas en los otros contextos de la vida de la infancia, especialmente las que tienen lugar con las familias y en las bibliotecas municipales. Ello 'obliga' a un proyecto coordinado en el que los distintos profesionales (profesores, pro-

fesionales de las bibliotecas, centro de recursos pedagógicos, etc.) implicados en actividades educativas intencionales relacionadas con la lectura trabajen de forma concertada y, sobre todo, persigan los mismos objetivos educativos. Y, también, 'obliga' a incorporar a las familias a dicho proyecto con dos objetivos complementarios. De una parte, para conocer y reconocer sus prácticas educativas lectoras, allí donde existen, como fuente de modificación y sentido de las propias prácticas educativas escolares; y, de otra, para que las familias incorporen prácticas lectoras, bien en su lengua, bien en las lenguas escolares, en consonancia con los usos específicos del lenguaje en el contexto escolar.

- La educación lingüística no puede limitarse a la lengua en sentido estricto, sino que requiere una perspectiva multimodal que integre los distintos lenguajes, tanto los escolares como los que están presentes más allá de la escuela (The New London Group, 1996). Por eso, la educación lingüística debe integrar el lenguaje del arte en todas sus manifestaciones, la imagen, el lenguaje matemático, el corporal y la lengua oral y escrita. Igualmente, debe permitir que el alumnado participe en prácticas sociales y culturales que utilicen distintos medios y recursos.

Los inicios del proyecto La Màgia dels Llibres

El objetivo del proyecto era la elaboración a lo largo del curso escolar de una historia imaginaria mediante la participación de todos los alumnos, tres ilustradores y dos autores. El proyecto estaba coordinado y dirigido por la responsable de la biblioteca escolar y en él participaron las maestras que realizaban tareas de Biblioteca¹, la especialista de Educación Plástica, la de Lengua Extranjera² y la de Música.

Inicialmente, desde la biblioteca escolar y en colaboración con las otras bibliotecas escolares y con los responsables de las dos bibliotecas municipales, se escogió un grupo de personajes que fueron presentados en las distintas aulas. La presentación se hizo de manera multimodal (cuentos, fotografías, música, dibujos, etc.). A la vez, los alumnos de cada ciclo escolar (Educación Infantil y ciclo inicial, medio y superior de Educación Primaria) decidieron en asamblea un personaje y un escenario en el que debía de transcurrir el cuento.

⁽¹⁾ En el horario escolar, al menos una hora a la semana se dedica a la Biblioteca en la que, además de participar la persona responsable, participan personas tutoras.

⁽²⁾ Algunas sesiones con el alumnado de ciclo superior se realizaron en lengua inglesa.

Las actividades se realizaron a lo largo del primer trimestre. Inicialmente, en pequeños grupos, los niños discutieron acerca de los personajes propuestos, mostraron sus preferencias y dieron razones para su elección. Igualmente, dialogaron acerca del escenario y sus características. Posteriormente, pusieron en común sus conclusiones y, mediante procedimientos democráticos, reunidos en asamblea, consensuaron tanto el personaje como el escenario.

La elección de personajes fue variopinta y, en algunos casos, los alumnos eligieron alguno de los personajes presentados, mientras que en otros la elección implicó otros nuevos. En la elección había una princesa, un mago, una reina, un dragón, un hombre deformado, pero también un niño y una niña o dos hombres que evocaban a personajes reales de la escuela.

El alumnado de Educación Infantil eligió una habitación de una casa («mi habitación») como escenario de su cuento; el de ciclo inicial, un castillo y el de ciclo medio, un bosque. El alumnado de ciclo superior escogió el espacio de la biblioteca escolar.

Una vez elegidos y consensuados los distintos escenarios y personajes, en pequeños grupos, durante la horas de jornada escolar de Biblioteca, Lengua y Plástica, los alumnos realizaron la descripción de los personajes y los escenarios elegidos. La descripción oral y escrita iba acompañada de dibujos que posteriormente se enviaban a los ilustradores. Todas las descripciones se discutían en asamblea y, al igual que durante el proceso de elección de personajes y escenarios, desde el consenso y mediante procedimientos democráticos, se establecía una descripción compartida.

El alumnado de Educación Infantil describió «su habitación» como un lugar en el que había una cama grande, chucherías, juguetes, flores, una luna y un sol, cuentos, una alfombra de color rosa, un armario con ropa, un cuadro, muñecas, un aro de baloncesto, papeles y lápices para escribir y en el que las paredes estaban pintadas con los colores del arcoíris.

El alumnado de ciclo superior sofisticó su escenario convirtiendo la biblioteca escolar en un lugar mágico que, cuando cerraba, liberaba a todos los personajes de los cuentos. Tanto era así que, por la noche, mientras duraba el encantamiento, al abrir la puerta, se veían tres volcanes de diferentes colores (rojo, azul y amarillo) que tenían diferentes significados. El volcán azul lanzaba burbujas de múltiples colores que nunca estallaban («eran como de goma»). En su descripción aparecían las siguientes características:

La temperatura que fa a dins de les bombolles és sempre de 22 graus. Quan plou a fora poden tocar un botó i s'obre una teulada i deixen entrar l'aigua quan ells volen.

Cada bombolla és la casa d'algú, un parc, una platja, la biblioteca, el CAP³, etc. Hi ha unes bombolles més petites que són fantàstiques per jugar.

El alumnado de 2.º curso de Educación Infantil (cuatro años) eligió como personajes a un niño y una niña que fueron descritos así:

El nen és de pell negra i es diu Mahamadou. Té 5 anys, els cabells negres i els ulls blaus. Porta un jersei vermell i uns pantalons blaus perquè és del Barça. Li agrada jugar a pilota i anar en patinet. També li agrada la música i toca el jambé. Sempre està content.

La nena té la pell de color rosa, els cabells llargs amb trenes i els ulls blaus. Es diu Mariamu i té 6 anys. Porta un vestit blanc i vermell i sabates vermelles. Li agrada molt jugar a cotxes i a pilota i també ballar. Li agrada estimar.

El alumnado de ciclo inicial eligió una princesa que fue descrita de la siguiente manera:

Porta un vestit llarg de color lila i groc i un barret bonic acabat en punta de color rosa. S'assembla a la Bella Dorment. Té la cara quadrada i porta ulleres. Els seus cabells són llargs i marrons. A les mans hi porta henna (hi té dibuixos). De vegades es posa guants llargs. Sol portar una flor a la mà. Les sabates de la princesa són de cristall i brillants. Sempre es posa moltes joies: collarets, arracades, braçalets... És bona i generosa, li agrada fer regals. És molt treballadora, rica i «guapa» però a vegades s'enfada molt.

La descripció del superhéroe o de la superheroína manifestaba las múltiples influencias culturales en las que vive la infancia:

És jove, té molts músculs i és alt o alta com els arbres del bosc. Els seus ulls són blaus; el nas aixafat, metàl·lic i ple de punxes; la seva boca és ampla amb uns llavis gruixuts i unes dents verdes i primes com l'herba d'un camp de futbol; les seves orelles són punxegudes com les d'un follet i vermelles com un dimoni. Els cabells són com els d'en Goku i porta una gorra especial per a cabells aixecats. Els seus pits són molt peluts i un és de dona i l'altre d'home. Té uns

³⁾ El Centro de Atención Primaria (CAP).

braços molt llargs i a cada mà hi té 6 dits, les cames també són molt llargues i els peus són punxeguts com un ganivet.

A vegades és un noi o una noia normal que fa de mestre i té dos fills i a vegades és un superheroi o una superheroïna. És valent-a perquè té molta força. És vergonyós-a, cridaner-a i nerviós-a. A vegades es deixa portar per la ràbia, trenca coses i insulta als malvats. És molt mentider-a i té molta imaginació.

Pot escalar, volar, caminar sobre l'aigua i respirar sota l'aigua. Quan està en perill pot fer dues coses, a vegades es torna invisible i diu: «transformació» i es transforma en un animal diferent cada vegada, i d'altres es transforma en un moc i s'amaga.

Li agrada ajudar a la gent quan tenen problemes i defensa sempre al seu poble. Menja verdures i fruites, els plàtans li donen superforça. Llegeix sempre contes de por, revistes i còmics. Sempre que pot es disfressa.

No li agrada anar a la platja ni fer caca, quan seu a la cadira sempre se li escapen els pets.

La descripción de la reina no era usual e incorporaba rasgos como que era «muy sexi y un poco pija» o que «llevaba minifalda», pero a la vez «cuidaba muy bien a sus hijos, jugaba con ellos y les hacía la comida». El mago, por su parte, era de raza blanca, pero «un poco moreno de piel».

Con las descripciones y los dibujos realizados por los niños, los ilustradores elaboraron unas láminas en las que aparecían los distintos escenarios y cada uno de los personajes. Así, cada clase tuvo la lámina de su escenario elegido y el dibujo, de acuerdo con la descripción realizada, de los personajes escogidos.

La elaboración del cuento

En enero de 2011, la autora escribió el inicio del cuento que cada clase debía completar. Una vez escrito el inicio, el alumnado de 6.º de Primaria debía continuarlo y así sucesivamente. Los autores únicamente participaban cuando el cuento saltaba de un ciclo a otro y también escribieron el final.

La autora, de acuerdo con el escenario elegido por el alumnado de ciclo superior -la biblioteca escolar-, su descripción -un lugar encantado- y el personaje -un mago- inició el cuento. En resumen, consistía en que un alumno entraba en la biblioteca, descubría un libro de encantamientos y se transformaba en un mago.

Una vez iniciado el cuento, los alumnos de 6.º de Primaria, en pequeños grupos, elaboraron la continuación, la cual estaba limitada a 60-80 palabras. Posteriormente discutieron las distintas propuestas y consensuaron una.

Estic volant!!!... Va dir el mag Daniel.

Es començava a pondre el sol. De cop, va veure un forat rodolant al mig de la biblioteca. S'hi va acostar, hi va entrar i en va sortir a l'altre costat.

Oh! Quina meravella!!!

Tres volcans: un de vermell, un de groc i un de blau.

El blau llança bombolles!

Va quedar sense paraules...

Después, y de acuerdo con el mismo proceso, los alumnos de 5.º curso continuaron con su personaje.

No s'ho podia creure a dins de les bombolles hi havien persones, cases, escoles... fins i tot li va semblar veure un drac amb dos caps! Va decidir entrar a dins d'una de les bombolles i va ser quan va veure a un home deformat. En mag Daniel molt decidit s'hi va acostar i li va dir: Hola! Com et dius?

La elaboración del texto escrito era un proceso colectivo al que precedía una discusión oral sobre su contenido. Una vez acordados los rasgos principales de aquello que ocurría, los alumnos, en pequeños grupos, escribían su «historia», que posteriormente explicaban y compartían con el grupo clase, el cual, finalmente, consensuaba una única narración. A lo largo del proceso se utilizaban todos los medios disponibles, como los ordenadores o los proyectores de cuerpos opacos.

Finalizado el proceso, el autor escribía la transición al escenario elegido por el ciclo siguiente -en este caso un bosque- para que el alumnado pudiera darle continuidad de acuerdo con los consensos previamente establecidos.

L'home es va tombar i va exclamar:

- Daniel! Quina alegria veure't!

- Ui... Ens coneixem?

- Ja ho crec! Sóc en Cofoi, el teu company de la Farga!

- Cofoi! No t'havia conegut! Què t'ha passat?

Aleshores, en Cofoi li va explicar la seva història: la reina Menjapastissos l'havia convidat a un pastís deformat. I així havia quedat. Però a ell això no l'amoïnava gens...

Igualmente, los ilustradores recogían todos los textos y los dibujos realizados por cada clase para ilustrar su «parte» del cuento y lo convertían en una lámina que se entregaba a cada clase.

A lo largo de la secuencia didáctica, toda la escuela participaba en las elaboraciones que hacía cada curso, de manera que poco a poco el cuento iba configurándose, a la vez que se despertaba el interés sobre cómo continuaría.

Una vez finalizado, los alumnos discutieron posibles títulos. Finalmente, hubo ocho que recibieron un apoyo importante y durante la semana de las elecciones municipales se organizaron unas elecciones «generales» para decidir el título del libro. En la votación participaron todo los alumnos y el personal de la escuela, los dos autores y los tres ilustradores. Además, se animó a leer el cuento y a participar en la votación a todas las personas que durante aquella semana visitaron la escuela. El título elegido fue *La màgia dels llibres*, al cual siguió de cerca *El misteri de la Mil·lènium*.

La escuela eligió la semana de las elecciones municipales para mostrar la importancia del voto y de la participación electoral en un contexto democrático. En definitiva, se trataba de aprovechar el mes de mayo de 2011 para, desde la propia práctica escolar y en relación con un proceso participativo, mostrar tanto el funcionamiento de un proceso electoral (urnas, papeletas, voto secreto, identificación⁴, etc.) como su importancia en una organización democrática.

Por último, en la fiesta de final de curso, los alumnos pudieron comentar y explicar la experiencia vivida con los dos autores y los tres ilustradores.

A finales de mayo se consiguió el apoyo de la federación de comerciantes de Salt y de un buen número de negocios de la localidad para patrocinar la edición del libro, en el que constarían como autores todos los niños de la escuela La Farga. Así, antes del verano cada escolar pudo llevarse a su casa el libro ilustrado que había «escrito».

Discusión y conclusiones

Este proyecto se inscribe en el trabajo que se realiza habitualmente en la escuela La Farga de Salt. Forma parte de un conjunto de intervenciones pedagógicas que

⁽⁴⁾ Todos los alumnos tienen carnet de la biblioteca escolar.

intentan partir de los «fondos de conocimiento» (Moll et ál., 1992) que los alumnos han construido a través de prácticas sociales y culturales en su vida –la familia– y al interactuar con los medios de comunicación.

Esta manera de hacer, basada en la participación activa del alumnado, pretende utilizar conocimientos y destrezas desarrollados en otros contextos como fuente de la educación escolar y de identidad individual y como una manera de establecer mayor continuidad entre los saberes familiares y sociales y los escolares. El ejemplo descrito, la elaboración de un cuento de forma participativa por todo el alumnado, toma como punto de partida, desde la lengua oral, los conocimientos de los alumnos sobre escenarios y personajes, que son descritos de acuerdo con sus saberes, deseos, ideas y creencias. El alumnado de Educación Infantil elige un niño negro que toca el jambé y es del Barça; el de ciclo medio, una reina sexi, pija y con minifalda, pero entregada al cuidado de sus criaturas, o una princesa que lleva sus manos decoradas con alheña. Estas descripciones son inusuales en la cultura mayoritaria, pero son las que eligen estos niños –en su mayoría africanos– cuando describen personajes o escenarios que, por otra parte, forman parte también de su vida social y cultural.

Participando y estableciendo relaciones colaborativas, el alumnado construye «textos identitarios» (Cummins, 2001) que funcionan como artefactos que se apropian porque su identidad se ve reflejada en ellos. La apropiación de estos artefactos identitarios constituye tanto un espejo en el que el alumnado ve reflejada positivamente su identidad como un instrumento para promover su desarrollo cognitivo (Vygotski, 1979).

En sentido contrario, la participación educativa del alumnado en situaciones coercitivas de poder promueve la producción de textos que, además de no reflejar su identidad, en muchos casos obligan desde esta negación al alumnado a renunciar a ella con consecuencias trágicas para su desarrollo cognitivo y social. En estas situaciones los contenidos del currículo no se relacionan con sus experiencias individuales y colectivas y tampoco se analizan los problemas sociales que son relevantes para sus vidas.

A veces, la participación del alumnado se limita a la organización de la vida escolar o a la resolución de conflictos, todo ello desde una perspectiva del trabajo de los valores y el ejercicio de la vida democrática. Sin negar dicha perspectiva, a nuestro entender el reto de la participación se sitúa en relación con las actividades de enseñanza y aprendizaje, desde las cuales es posible trabajar transversalmente los valores relacionados con la organización democrática de la sociedad. Por eso, de la experiencia que hemos descrito, no solo destacamos su potencialidad para implicar al alumnado en el trabajo escolar; fomentar su identidad positiva como aprendices o

promover su desarrollo lingüístico, cognitivo y social; sino que también revele que, cuando el alumnado participa en situaciones académicas simétricas, se trabajan valores y actitudes relacionadas con los instrumentos que permiten la vida colectiva y la construcción de proyectos compartidos en donde todas las personas puedan vivir juntas felizmente desde una cierta diferencia.

Así, el trabajo cooperativo, el uso de la asamblea como ámbito para el diálogo y el consenso, el establecimiento de relaciones intergeneracionales (alumnos, autores e ilustradores) al servicio de los proyectos de los alumnos (personajes y escenarios) o el establecimiento de relaciones estrechas entre la vida democrática en el centro escolar y la organización democrática de la sociedad (elección del título del cuento mediante los mismos procedimientos y al mismo tiempo que las elecciones municipales) son algunos de los elementos que, en nuestro caso, ejemplifican cómo el trabajo curricular relacionado con el desarrollo de habilidades lingüísticas puede ser también una fuente de construcción de valores y actitudes democráticas.

Pero no todo queda en el ámbito de la escuela. El consenso entre la biblioteca escolar y las bibliotecas municipales en el marco del plan de lectura del pueblo de Salt extendía el proyecto más allá de la escuela. Las personas responsables de las bibliotecas municipales participaron activamente en la selección de personajes y en la forma de presentarlos al alumnado. A la vez, este trabajo se hacía presente en la biblioteca municipal, de modo que el alumnado de la escuela que acudía allí veía reflejado su trabajo escolar y podía establecer continuidades educativas gracias a las personas que, conociendo el trabajo del centro y sus progresos, atendían sus necesidades lingüísticas.

Durante muchos años, la mayoría de los alumnos de La Farga, al finalizar la Educación Primaria, no había alcanzado las competencias básicas. Hoy en día, gracias a la convicción y el trabajo de los profesores, de acuerdo con el propósito de establecer relaciones colaborativas con sus alumnos, más del 70% alcanza las competencias básicas en comprensión lectora en lengua catalana y, además, cerca de un 8% se sitúa en la banda alta. La experiencia descrita en este artículo es un ejemplo de cómo trabajar educativamente en la escuela La Farga que, como acabamos de señalar, ha modificado en el plazo de seis años los resultados escolares de los alumnos. Ciertamente, a ello también ha contribuido el trabajo con las familias y la implicación de una parte del entorno social, especialmente las bibliotecas municipales.

Como continuación del trabajo realizado, la escuela, desde el liderazgo de la dirección, ha creado una comisión pedagógica, artística y cultural formada por la res-

ponsable de la biblioteca, las personas especialistas de Plástica, Música y Educación Física de todos los ciclos y representantes de las demás comisiones que funcionan en la escuela como audiovisuales, fiestas, biblioteca, etc. Su función consiste en explicitar y encontrar maneras en la práctica educativa para trabajar transversalmente todos los lenguajes en las diferentes áreas curriculares, así como consensuar la forma de trabajar los contenidos artísticos.

Ciertamente, aún queda mucho trabajo por hacer, pero no cabe duda de que el camino emprendido ya ha comenzado a dar frutos.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Biblioteca Mil·lènim (2011). *Bibliosalt, un projecte de centre i de municipi 2006-2011*. (Documento no publicado). Salt (Girona): CEIP La Farga de Salt. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/millennium/>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity. An Educational and Analytical Tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo: una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: Horsori.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23, 3-22.

- Solé, I. (2006). *El pla de lectura. Document de discussió Curs 2006-2007*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/pla_lectura_document_discussio.pdf
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

Direcció de contacte: Esperança Tarrés Serra. Escola La Farga. Sant Dionís, 40; 17190, Salt, Girona, España. E-mail: etarres2@xtec.ca

Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar

Children's Dialogues on Diversity and School Improvement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-199

Ángeles Parrilla-Latas

Esther Martínez-Figueira

Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Pontevedra, España.

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

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

Resumen

Este artículo presenta el proceso y resultados de un proyecto de investigación que pretende promover procesos educativos inclusivos. El trabajo ha supuesto la participación de tres centros escolares de una misma localidad y la de diversas instituciones sociales y educativas de esta. Los alumnos de los tres centros participaron en diferentes sesiones para analizar, mediante distintas técnicas narrativas y visuales, su propia perspectiva sobre la diversidad. También se los consultó sobre cómo mejorar la respuesta a la misma en sus centros. La metodología utilizada, aunque con variaciones en cada uno de los centros escolares, supuso la participación de un total de 166 niños de 1.º, 2.º y 6.º de Primaria; se los distribuyó en diversos grupos focales en cada centro, en un grupo de discusión intercentros, y en una actividad también intercentros de fotografía colaborativa. Otras técnicas narrativas utilizadas incluyen el Mensaje en una Botella y Mi Escuela Ideal. El análisis de contenido ha sido la estrategia básica de análisis de datos, llevado a cabo con la ayuda del programa informático MaxQDA.

Los resultados del estudio señalan que el alumnado en su conjunto aporta interesantes ideas sobre cómo la escuela puede caminar hacia la inclusión escuchando sus voces y potenciando una mayor y mejor implicación de los alumnos. Pero también alerta sobre el riesgo de que los estudiantes no comprendan bien ni acepten la diversidad debido a que, en los diferentes entornos en los que participan, están sometidos a mensajes contradictorios acerca de la misma. Se pone así de manifiesto la necesidad de articular medidas educativas más amplias que las escolares para abordar un tema tan complejo como el de la educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, voz del alumnado, investigación participativa, mejora escolar, comunidades de aprendizaje.

Abstract

This article presents the process and results of a study on the development of a local inclusive education project. A participation process was set up in three schools and in diverse social and educational institutions all serving the same community. As a part of this process, students were invited to participate in different sessions where their perspectives on diversity and how their schools could improve diversity-wise were analysed through a variety of narrative and visual techniques. The methodology used, with some variation in each school, involved the participation of 166 children from years 1, 2 and 6 of the Spanish primary system (6-, 7- and 11 year-olds). They were asked to participate in focus groups in each school, an inter-school discussion group and an inter-school collaborative photography activity. Other narrative techniques used included Message in a Bottle and My Ideal School. Content and image analysis were the basic data analysis strategies used, supported by the MaxQDA programme. The results of the study indicate that the student body presents interesting ideas about how schools can advance on their path towards inclusion by listening to the student voice and encouraging further and better student participation. However, the results also warn of the risk of students' misunderstanding and rejecting diversity due to contradictory messages about diversity that students receive from the different environments in which they move. Findings also demonstrate the need to develop broader educational measures than those within individual schools to address any topic as complex as inclusive education.

Key words: inclusive education, student voice, school improvement, participative research, learning communities.

Justificación y antecedentes

A pesar del altísimo grado de acuerdo que internacionalmente existe en torno a la educación inclusiva como orientación global que ha de guiar las políticas educativas, no dejan de plantearse importantes controversias y debates al respecto. Sin duda, algunos de estos debates se vinculan a la dificultad que supone para la sociedad y la educación promover la inclusión, pero sobre todo asumir un proceso que exige identificar y cuestionar la discriminación y la exclusión no solo como situaciones globales, sino también como procesos localmente contruidos. Esto exige situar el discurso de la educación inclusiva en un escenario que asuma que el estudio y desarrollo de estos procesos no puede plantearse solo en la escuela, sino en el contexto interactivo, social, económico y local en el que los mismos se producen.

Desde este pensamiento, hace años que se viene planteando sistemáticamente en el ámbito internacional una línea de trabajo conocida como enfoque comunitario o basado en la comunidad que ha producido un importante número de estudios, publicaciones y proyectos que interesan especialmente desde la perspectiva inclusiva. Esta investigación es muy intensa y bien conocida por su propuesta de planificar y desarrollar el cambio bajo lo que Hord (1997) denominó comunidades profesionales de aprendizaje. Estas son agrupaciones que engloban a profesionales y miembros de la comunidad educativa que comparten un compromiso con la mejora de la educación de todos los alumnos, especialmente en circunstancias de riesgo y vulnerabilidad social y educativa. En Estados Unidos son muy conocidos los trabajos de las llamadas Escuelas Aceleradas (Hopfenberg, Levin, Meister y Rogers, 1990), los de las Escuelas Multigrado (Pridmore, 2004; Little, 2005), el Programa de Desarrollo Escolar (Comer y Emmons, 2006) y el de Éxito para Todos (Slavin, Madden, Chambers y Haxby, 2009). En Europa son reseñables también los importantes trabajos desarrollados en torno a las Education Action Zones y Excellence in Cities que plantean el agrupamiento de escuelas de zonas desfavorecidas, ya sean de entornos rurales o de grandes urbes, como estrategia de mejora (Ainscow y West, 2008). En España podemos hablar de dos proyectos emblemáticos que han producido innumerables publicaciones, como el de Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) y el también conocido Proyecto Atlántida (Moreno y Luengo, 2007).

Estos proyectos, a pesar de sus especificidades, coinciden en al menos tres puntos básicos que nos interesa traer aquí por la relevancia para nuestro estudio (Parrilla, 2008): el reconocimiento de la diversidad como valor educativo que ha de suponer una mejora en los logros de todos los alumnos; la apuesta por lo que Frabonni (1990) ha denominado «un sistema formativo integrador», que no es otro que aquel que pre-

tende fomentar la interacción (en forma de redes, asociaciones, agrupamientos, etc.) entre la escuela y otras instituciones educativas del entorno; y, por último, la invitación a que participen los distintos agentes educativos (profesores, familias, alumnos y agentes locales principalmente) en la gestión del cambio.

En esta línea que quiere reforzar la importancia de la participación comunitaria en los procesos de cambio, se inscribe el estudio que aquí presentamos. Sabemos no obstante, como Fullan (2002) ha explicado, que no es una dirección fácil de seguir ya que no forma parte de la cultura escolar ni de las políticas educativas que diseñan y desarrollan los cambios:

El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar (p. 4).

A esta dificultad para considerar el papel activo de profesorado y familias en los procesos de mejora y cambio educativo hay que añadir la desconfianza ante la posible participación infantil. Los estudiantes son considerados habitualmente como un grupo de personas sin capacidad, madurez ni formación para pensar y participar en unos procesos que se considera que han de ser guiados por expertos, y por eso sus voces han sido silenciadas y desautorizadas.

La expresión «voz del alumnado» es hoy bien conocida en los países anglosajones por trabajos como los de Fielding y Moss (2011) y Rudduck y Flutter (2007) y en el nuestro por las aportaciones de Susinos (2009) y Susinos y Hoyos (2011). Este movimiento ha hecho precisamente de la participación del alumnado su punto de mira. No solo ha reclamado el derecho de los estudiantes a ser escuchados sobre los distintos aspectos de la vida escolar, sino que también ha defendido su participación legítima en la misma, ha documentado cómo hacer de esa participación un proceso auténtico, cuando se confía en las posibilidades de reflexión, diálogo y acción de los niños. UNICEF (2003) ha descrito este proceso como inclusivo en sí mismo, ya que supone pasar «de un mundo exclusivamente definido por los adultos a otro en el cual los niños contribuyen a construir el mundo en el que quieren vivir» (p. 358).

Este interés en las voces de los alumnos se conecta también con la consideración de niños y jóvenes como personas con derecho a ser escuchadas y tenidas en cuenta (Lewis et ál., 2004). En esta línea se han desarrollado numerosos trabajos que coinciden en señalar la conveniencia de escuchar e implicar a los niños y jóvenes en las decisiones que les conciernen.

Tratando de aclarar el concepto y sobre todo el alcance de la participación infantil, se han propuesto muy diversas clasificaciones, como las de Hart (1992) o Franklin (1995) que intentan medir y describir los niveles de participación del alumnado. Pero lo importante en este proceso no es tanto el grado de participación sino la forma en que esta se produce. Hay formas de relación que no llegan ni siquiera a considerar el papel de los niños en los procesos de participación (o bien son ignorados, o considerados simplemente como ejecutores de los procesos y decisiones de los adultos). Otras formas denominadas «preparticipativas», suponen un uso o manipulación de sus voces, al servicio de los adultos. Por último, adultos y estudiantes pueden implicarse en relaciones «participativas», que incluyen la consulta y consideración de las opiniones de los niños; la toma de decisiones conjunta, o la participación auténtica, en la que se entiende a los niños como investigadores, como *partners*, en todas las facetas del cambio escolar.

También son diversas las propuestas en torno al foco de la participación infantil. Los estudios que la abordan señalan que esta no puede limitarse a la escuela e identifican diversos espacios en los que los estudiantes pueden y deben participar. Apud (2001), por ejemplo, señala además de la escuela, la familia y la vida social como escenarios de participación básicos. Otros trabajos identifican la comunidad local, las políticas públicas y la propia sociedad como entornos en los que es necesario promover la participación e incluso aprender a ejercerla.

Según estas clasificaciones al uso sobre la participación del alumnado y su foco, la nuestra es una propuesta de participación consultiva, que invita al alumno a opinar y dialogar sobre los distintos entornos (comunidad, familia y escuela) en los que habita. Así, los escolares no son simples espectadores, o usuarios pasivos de un proyecto externamente gestado, sino que sus opiniones son tenidas en cuenta en el posterior desarrollo de los procesos en marcha. En este artículo, nos acercamos a la cuestión de la inclusión educativa desde la perspectiva de los alumnos de tres centros escolares que participan en un proyecto local de educación inclusiva. Queremos conocer y estudiar el significado que atribuyen a la diversidad social y escolar, así como implicar a los niños en la mejora, para avanzar hacia una educación más inclusiva en sus propios centros educativos.

Diseño y desarrollo del estudio

En un trabajo reciente, Slee (2010) señalaba una doble meta para la investigación sobre la educación inclusiva. De un lado, la construcción de un análisis profundo y exhaustivo sobre todas las formas de discriminación y exclusión. De otro, y como consecuencia de lo anterior, la eliminación de la opresión y el favorecimiento de la inclusión de todos los alumnos. Con este doble fin, en nuestro estudio hemos optado por un diseño de investigación acción-participativa, con una finalidad descriptiva y también crítico-participativa.

La investigación tiene como escenario la comunidad local de A Estrada (Pontevedra). En ella participan todos los centros públicos de Educación Infantil y Primaria del municipio, si bien en el momento de realizar este artículo, eran tres los centros participantes.

El diseño de investigación supone varios niveles de participación (intracentro, intercentros y local), a los que se han ido sumando los distintos agentes implicados en el trabajo. Ciertamente, en nuestro estudio, la institución escolar y el profesorado constituyen el núcleo de referencia básico sobre el que se ha articulado el trabajo. Pero las voces de aquellos grupos que tradicionalmente se han infravalorado o han tenido una presencia marginal en la investigación educativa inclusiva, se han ido incorporando también en las distintas etapas y niveles del estudio. De este modo, además del profesorado, también las familias, el alumnado y otros agentes educativos y sociales han sido invitados a participar en el proyecto inclusivo local que pretende el estudio.

En la primera fase, el grupo docente de cada centro trabaja en el diseño y desarrollo de un proyecto de cambio y formación en centros (Raposo, Martínez y Bahamonde, 2010) que mejore la respuesta a la diversidad en la institución. En la segunda se constituye una red interescolar integrada por los distintos participantes de los tres centros y articulada en distintos espacios de discusión y trabajo comunes. La tercera y última fase del estudio supone la creación de una red educativa inclusiva local. En ella se amplía a la localidad la participación en el proceso de mejora iniciado en los centros.

En este artículo nos centramos en la descripción de los resultados obtenidos del análisis de las actividades en las que han participado los alumnos. Estas actividades se plantearon con dos objetivos claros:

- Acceder a la mirada de los escolares sobre la diversidad y sus experiencias inclusivas en la escuela y en la localidad. De este modo, los proyectos que cada

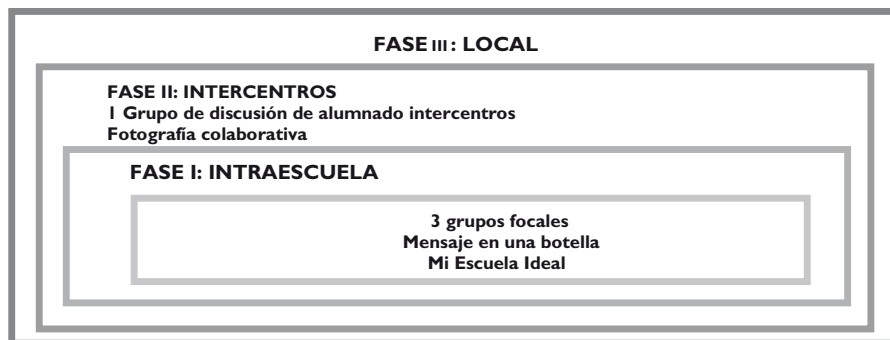
centro articula para avanzar en la dirección inclusiva –e incluso el proyecto local más amplio– incorporan además de la visión y necesidades del profesorado, aquellas ideas y valores sobre la diversidad percibidas por el alumnado, lo que constituye la piedra angular de todo proyecto inclusivo.

- Diseñar unas primeras plataformas escolares para posibilitar la participación de los niños sobre la mejora del colegio en que estudian. Las actividades propuestas tienen un importante valor iniciático, introductorio. Son unos primeros pasos para favorecer e impulsar gradualmente la participación de los escolares en los centros.

En el proceso diseñado a tal efecto participaron directamente un total de 166 escolares pertenecientes a los tres centros educativos. Se analizaron los datos recogidos en dos contextos de participación del alumnado: el escolar y el interescolar y en las siguientes actividades desarrolladas durante el curso 2010-11 (Figura 1):

- Tres grupos focales (Stewart y Shamdasani, 1992) sobre el tema «La vida en los centros», que se formaron en cada escuela. En ella participaron 36 escolares (6 alumnos de 6.º de Primaria en cada centro).
- Un grupo de discusión intercentros (Krueger, 1991) sobre «La diversidad en mi centro y localidad», en el que participaron 15 niños de los distintos centros, elegidos entre aquellos que ya habían participado en los grupos focales de centro.
- Una actividad de fotografía colaborativa (Wang, 1999) basada en las estrategias denominadas «foto voz». En este caso, se solicitó a los 15 niños del grupo intercentros que fotografiasen libremente distintos espacios de los centros y reflexionasen en grupo acerca de sus preocupaciones escolares, pero también de las fortalezas de las escuelas y la vida en ellas. El resultado es una serie de fotografías comentadas que documentan preocupaciones y vivencias colectivas de los escolares.
- La técnica Mensaje en una Botella (Messiou, 2008) en la que participaron un total de 72 niños. De ellos 16 eran alumnos de 2.º, 18 de 3.º, 18 de 4.º y 20 de 6.º de Primaria. Esta técnica invitó a los niños a pensar en alguien significativo dentro de sus centros a quien enviar un mensaje (que ellos debían redactar) para solicitar apoyo en diversas cuestiones libremente planteadas por los niños.
- La técnica Mi Escuela Ideal (Messiou, 2008) en la que participaron un total de 58 niños. De ellos, 21 eran alumnos de Educación Infantil, con 5 años; otros 21 eran estudiantes de 4.º de Primaria y 16 de 6.º de Primaria. En esta técnica se propuso a cada alumno la realización de un dibujo sobre la escuela en la que les gustaría estudiar.

FIGURA I. Fases del estudio y participación del alumnado en ellas



Fuente: elaboración propia.

En todos los casos la muestra de escolares fue seleccionada por los profesores buscando que fuesen representativos de los distintos perfiles de alumnado de cada institución. En relación con sus edades, en las estrategias intercentros se optó por seleccionar alumnos del último nivel de Primaria. Sin embargo en las otras actividades las edades se ampliaron hasta incluir a alumnos de Educación Infantil¹.

El análisis de datos de las técnicas narrativas se efectuó a partir de la transcripción de las grabaciones de audio y vídeo de los grupos focales; el grupo de discusión intercentros y las notas de campo de dichas sesiones. Posteriormente, se trató la información mediante procedimientos de análisis de documentos (Flick, 2004) y análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Dos miembros del equipo de investigación identificaron de forma separada e independiente los códigos y categorías de análisis. A continuación, se contrastaron los mencionados sistemas de categorías, a partir de los cuales se definió un sistema común que integra y redefine las categorías individuales de análisis. Este análisis se apoyó en el programa informático MaxQDA. En el caso de las actividades con fotografías y dibujos, que hemos utilizado en menor medida en este artículo, han sido analizados siguiendo las pautas de la etnografía visual (Douglas, 2002; Pink, 2007) para producir significados derivados de la combinación de textos e imágenes.

⁽¹⁾ Antes de la realización del estudio se solicitó a través de los centros, el consentimiento informado de las familias, y también de los niños, sobre los propósitos y el uso de los datos derivados del mismo.

Por último, cabe señalar que los resultados del informe que aquí presentamos están siendo debatidos en grupos de discusión del alumnado de los tres centros, en una actividad denominada «Participa», que implica a todos los alumnos en el análisis y discusión de los distintos espacios de participación, inclusión y exclusión infantil en el ámbito escolar. Esta actividad pretende continuar e incorporar al debate sobre la inclusión a todo el colectivo escolar, para, por medio del diálogo, alcanzar acuerdos sobre el proceso de inclusión en cada centro. Por su parte los profesores debaten las propuestas de mejora de los alumnos en las reuniones quincenales de cada centro, con la intención de incorporar en su gestión de la inclusión, la escucha activa de la voz de estos. También el ámbito local se ha hecho eco de las propuestas infantiles y está prevista la participación de los niños en un pleno del Ayuntamiento a finales de este curso escolar.

Resultados

La diversidad en el punto de mira: ¡Mensajes contradictorios de la sociedad y la escuela?

Un primer resultado destacable del estudio tiene que ver con la forma en que los estudiantes viven y construyen su idea de lo que es y significa la diversidad. El alumnado obviamente no plantea así el tema, ni aborda la diversidad como concepto sobre el que disertar, pero sus diálogos y reflexiones nos permiten hablar de estas cuestiones. Creemos que afrontan la diversidad con un doble código ético y conceptual en función de si sus vivencias son escolares o de ámbito social.

En principio, la idea de diversidad se articula en torno al clásico referente de normalidad, desde el que se identifican otros modelos o colectivos que se separan de ese patrón y a los que se atribuye cierta homogeneidad interna. La diversidad, para los estudiantes que participan en esta investigación, se asocia a tres colectivos diferentes: alumnos con alguna necesidad educativa derivada de discapacidad, enfermedad, o situaciones carenciales (económicas, afectivas, familiares, etc.); alumnos inmigrantes (sobre todo niños de origen marroquí); y un tercer grupo compuesto por alumnos que presentan lo que podemos llamar conductas disruptivas.

En todo caso, parece bastante claro que no es fácil para los alumnos el definir y situarse ante la diversidad. Entendemos que tienen dificultades para articular una interpretación coherente sobre esta. Sirvan de ejemplo los contenidos contrapuestos de los extractos del siguiente diálogo (mantenido en el grupo de discusión intercentros), en el que abordaban la cuestión de la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes en la sociedad, y también las narraciones de Mi Escuela Ideal (en las que reflexionan sobre la escuela en la que les gustaría estudiar).

Niño 1: Si un español se va a Marruecos, se tiene que poner obligatoriamente, por ejemplo las mujeres, un manto, pero si ellos vienen aquí pueden estar como les dé la gana, y eso no es justo.

Niño 3: Ahora se ponen en la calle con mantas [a diferencia de cómo era cuando nuestros abuelos emigraban para trabajar].

Niño 1: Lo que primero dicen [los inmigrantes] es que les cuesta mucho la lengua, pero lo que primero aprenden son los insultos...

Niño 5: Ellos vienen a implantar [*refiriéndose a que tratan de implantar sus costumbres en las comunidades que los reciben*] (grupo de discusión intercentros).

Este diálogo ejemplifica bien, en su lenguaje (establece una clara división entre un «ellos» y un «nosotros»), en su estructura (las respuestas contrarias a la cultura ajena van *in crescendo*) y en sus valoraciones (se asocia inmigración a intolerancia social), las dificultades a las que se enfrentan los niños para articular una idea coherente de la diversidad. En sus colegios, nos dicen en su discurso, se apuesta decididamente por proyectos inclusivos, por una visión positiva de la diversidad. Pero el párrafo anterior refleja también cómo su concepción de la diversidad está influida por valoraciones culturalmente aprendidas, ajenas e incluso contradictorias con los mensajes escolares.

De hecho, sus planteamientos y posturas son muy distintos cuando sus reflexiones se ciñen al contexto escolar. Cuando la diversidad se plantea como realidad educativa, en contraste con lo que han dicho anteriormente, los niños hablan de derechos y de igualdad ante la educación, apostando abiertamente por una escuela para todos. Mi escuela ideal, nos dicen, sería:

Niña 31: Una escuela donde puedan ir niños de todos los países, prohibimos la discriminación.

Niña 45: Una escuela donde llevar a niños normales del Sáhara o de cualquier otra parte del mundo, porque después saldrán más educados y tendrán mejores trabajos.

Niña 51: Estaría bien que la escuela fuera bilingüe (Mi Escuela Ideal, curso 6.º, centro II).

El papel del profesorado y alumnado en los procesos de exclusión e inclusión

Por otra parte en sus diálogos, reconocen que su participación puede servir para fomentar momentos o situaciones inclusivas y que ellos mismos pueden ayudar a conseguir la escuela para todos de la que hablan. Sus respuestas y propuestas se refieren solo a los tres colectivos ya mencionados.

En relación con los niños con necesidades educativas vinculadas a discapacidad, enfermedad y situaciones carenciales, los escolares declaran actuar basándose en el apoyo entre iguales, buscando ayudarlos a formar parte del grupo clase y a integrarse en las dinámicas que se realizan. Estas acciones se ven reflejadas en la siguiente reflexión:

Niña 1: Ayudarlo a estudiar diciéndole, oye, pues tú que no entiendes esto y yo que lo entiendo un poquito más, si quieres te puedo explicar así despacito, y podemos ir un día a tu casa, llevo mis libros, estudio, hago los deberes contigo... (grupo focal, centro III).

En relación con los inmigrantes, las acciones que los alumnos manifiestan llevar a cabo se fundamentan en el compañerismo, en una actitud de atención y acogida que facilita la participación de los niños en la vida del aula:

Niña 1: Que esté contento y que se adapte bien al grupo, porque no es fácil adaptarse, entonces a veces tienes que ser más abierto e intentar hacer más amistades porque no es fácil cambiar de grupo (grupo focal, centro II).

Por último, en relación con el colectivo de niños que ellos identifican como «conflictivos», plantean sobre todo conductas de evitación, con las que procuran eludir la interacción e ignorar su presencia en el aula.

Niña 1: Hay que pasar de ellos cuando se ríen, como si no pasara nada (grupo focal, centro III).

Niña 43: En mi escuela ideal Pedro se porta bien.

Niño 52: En mi escuela ideal hay clases sin María, Leonor, Raúl, ni 'plastas' (Mi Escuela Ideal, 2.º curso).

Sobre las prácticas y actitudes inclusivas o excluyentes también se pronuncian en relación con sus maestros. Identifican dos tipos de conductas en ellos. Un primer grupo, aunque minoritario, es aquel que no pone en marcha ninguna acción o mecanismo para integrar o evitar situaciones de exclusión. Los estudiantes hablan de falta de implicación y de delegación de responsabilidades.

Niña 4: Claro, pero deberían hacer un poco más de caso [los profesores], porque vas a junto de ellos y te dicen, bueno, hay que jugar todos juntos, y siguen tomando el café.

Niño 1: Tenéis que arreglarlo vosotros, no nosotros, ya que sois niños (grupo focal, centro II).

El segundo grupo lo forman profesores que se preocupan activamente por favorecer la inclusión. Son tres las estrategias que les atribuyen:

- Estrategias dirigidas a lograr una buena convivencia y un clima de compañerismo, intentando que todos los escolares se sientan integrados en el grupo:

Niño 5: Los profes nos llaman a un grupito y nos dicen que intentemos mejorar la relación entre nosotros o que lo animemos... se meten para intentar mejorar la relación, pero no nos obligan.

Niña 6: Si ven a una chica alejada de las demás, ya le dicen a las que andan en grupito que intenten acercarse a esta (grupo de discusión intercentros).

- Estrategias dirigidas a que el aprendizaje llegue a todos, incluyendo actividades de personalización y adaptación de la enseñanza (ejemplificaciones, ritmos más lentos, diversificación de explicaciones o materiales), así como diversas propuestas de apoyo y refuerzo educativo.

Niño 1: La profesora para animarme me daba clases en el recreo, mientras los demás hacían otras cosas ella me ayudaba, entre ella y otro profesor.

Niña 5: La profe lo pone de ejemplo, si hay que girar 180°, ella le hace girar a él y así lo entiende (grupo focal, centro III).

- Estrategias dirigidas a fomentar el conocimiento entre iguales, para establecer relaciones más profundas entre los alumnos y romper estereotipos.

Niña 4: A mí no me apetecía que me pusiese en el grupo de esas niñas, quería ir con mi grupo de amigas, pero después de conocerlas ya nos llevamos mejor (grupo focal, centro I).

En definitiva, el alumno es capaz de pensar y analizar la vivencia escolar de los procesos de inclusión y exclusión desde sus propias actuaciones, desde sus vivencias, y plantea ideas muy interesantes y claras sobre la participación del profesorado y la suya propia en la construcción y las prácticas acerca de la diversidad.

Mejoras a partir de la voz del estudiante: Su proyecto inclusivo

Este tercer apartado recoge las aportaciones de los estudiantes a partir de las distintas sesiones de trabajo sobre cómo mejorar la vida escolar. Se refieren al proyecto inclusivo tanto intrainstitucional (desarrollado en cada uno de sus centros de referencia) como al proyecto más amplio, el interinstitucional y local. En concreto, por medio de las distintas actividades realizadas han identificado aspectos mejorables, los han analizado y han ido aportando soluciones o formas de minimizar las consecuencias que pudieran provocar.

Encontramos un primer grupo de propuestas que podrían parecer fantasiosas e irrealizables. Creemos que pueden tener que ver con estas primeras experiencias de participación de los niños, no habituados a que se les haga una consulta. También las técnicas utilizadas han podido incidir en esta cuestión.

Sin embargo, cuando la información que analizamos se genera en un marco de reflexión y análisis grupal (en los grupos de discusión y grupos focales, así como en las sesiones conjuntas como la fotografía colaborativa, etc.), las aportaciones de los alumnos se centran en la situación real, aterrizan en el día a día de sus centros. Estas aportaciones deben ser examinadas con enorme cautela por la importancia y legitimidad de las mismas al haberse gestado en espacios de consulta creados para la participación (grupos de discusión, grupos focales). Y deben ser, desde luego, tenidas en cuenta (Tabla 1) por su valor para ayudarnos a pensar con otros ojos la organización

escolar, los planteamientos y enfoques didácticos, las relaciones entre miembros de la comunidad educativa e incluso las relaciones con el entorno.

Partiendo de estas premisas, nos centraremos en algunos de los aspectos que más han destacado, así como en los problemas que más han ocupado sus debates y diálogos, haciendo hincapié en sus propuestas de cambio. Hemos agrupado esta información en torno a las mejoras propuestas para: los centros educativos y el aula; el profesorado; las relaciones entre iguales; y la propia comunidad educativa local.

- Mejoras en los centros y en las aulas. Un primer grupo de propuestas, con un peso específico elevado en el discurso de los niños e incluso en las imágenes de la fotografía colaborativa, se centran en la cuestión física, en los espacios y materiales que enmarcan la vida en los centros. Son bastantes las sugerencias que apuntan tanto hacia una redistribución como hacia la mejora de los espacios, servicios y medios ya existentes. Por ejemplo:

TABLA I. Mejoras en los centros y aulas según los escolares

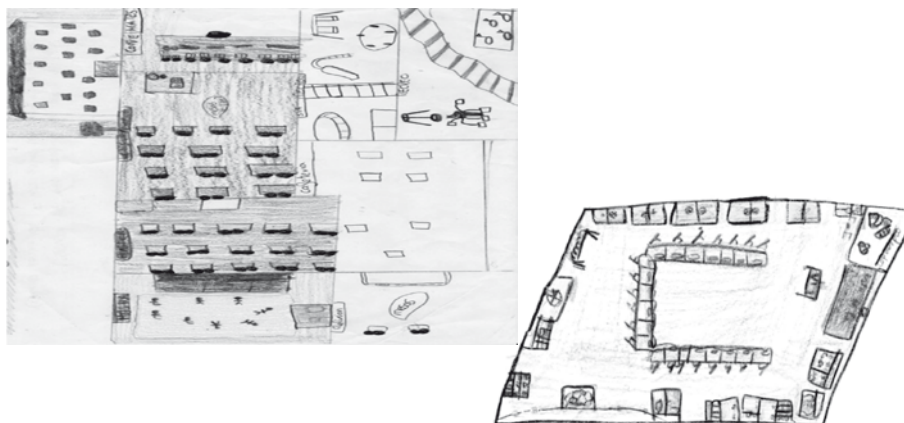
Espaciales	Materiales	Didáctico-organizativas
Comedor Gimnasio Canchas diferentes Patio cubierto Baño en el aula	Pupitres más grandes Más lápices y pinceles Pizarra digital Biblioteca en el aula Televisión en el aula	Aulas especializadas Aula específica de inglés Unificación de grupos Más tiempo de juego Distribución de espacios según tareas

Fuente: elaboración propia.

Aunque las mejoras apuntan sobre todo a la dotación de mobiliario, medios y recursos (Tabla I), cuando analizan la situación en las aulas, añaden a su discurso un elemento muy interesante relacionado con las características y posibilidades didáctico-organizativas de los espacios, recursos, etc. El análisis que hacen de estos espacios podría suponer en los centros una importante aportación didáctica. Los niños estiman que los espacios del aula no son suficientes para realizar el trabajo diario, ni en cuanto a la amplitud, ni en cuanto al tamaño y distribución de los pupitres. Se insiste, por ejemplo, en que los pupitres deberían estar dispuestos según el tipo de actividad: en algunos casos es mejor la distribución en pequeños grupos y trabajar

cara a cara; en otros por parejas; y en otros más en forma de U. Ejemplo de ello son los dibujos de su escuela ideal (Figura II).

FIGURA II. Dibujos de niño 26 y niña 43 de la escuela ideal



Fuente: niño 26 y niña 43.

- La mejora del profesorado: perfilando al profesor ideal. Cualquier mejora en la vida institucional pasa por el reforzamiento y mejora del entramado social de los centros. Es así porque el bienestar y también el malestar escolar del alumno se entretreje en las relaciones personales mucho más que en las medidas académicas. Esto permite identificar dos fuentes básicas de apoyo y soporte personal y emocional: por una parte, sus profesores, perfilando como los mejores a aquellos capaces de confiar en ellos, de animarlos, etc.; y por otra, sus iguales, las relaciones que establecen con ellos.

Niño 6: Muchas veces nos dicen [profesores] tú puedes hacerlo y vas a hacerlo.

Niño 5: Claro, porque a mí me dicen muchas veces, tú puedes aprobar, tú puedes (grupo focal, centro III).

Niño 1: A mí lo mejor [del centro], porque soy nuevo de este año, me parece que son los compañeros y los profesores, que son muy, muy, muy cariñosos, que te acogen muy bien y lo pasas muy bien con ellos (grupo focal, centro II).

Junto a estas cualidades más personales y sociales que reclaman y valoran en su profesorado, aparece también la cuestión de las cualidades profesionales que atribuyen al «buen profesor». Entre ellas destacan las siguientes (Tabla II).

TABLA II. Características del «buen profesor»

Personales	Profesionales
Que tengan paciencia	Que utilicen metodologías docentes variadas
Que sean buenos	Que pongan ejemplos
Que sean justos	Que hagan las correcciones en el encerado
Que sean divertidos	Que complementen las explicaciones del libro
Que posean gran comprensión	Que hagan amenas las explicaciones
Que tengan sentido del humor	Que fomenten la lectura
Que muestren afecto hacia sus alumnos	Que respeten los horarios de las materias
Que haya una buena relación con los alumnos	Que utilicen anécdotas
Que no tengan manía a sus alumnos	Que usen diferentes recursos
Que perdonen los castigos	Que expliquen a cada niño lo que necesite

Fuente: elaboración propia.

Para nuestros estudiantes es también muy importante que el profesor esté satisfecho con su trabajo y motivado, ya que eso afecta a su enseñanza. En el siguiente diálogo podemos observar claramente esta cuestión:

Niño 2: Que tenga ganas de ser profe y no querer ser otra cosa.

Niña 4: Que le guste el trabajo de ser profesor.

Niño 2: Que lo pase bien en clase.

Niño 5: Sí, porque si está amargado dando clase, te saca a ti los ánimos (grupo focal, centro III).

- Relaciones entre iguales. Como ya se ha apuntado, las relaciones entre iguales constituyen una importante fuente de información acerca de la forma en que el alumnado vive y percibe la vida en los centros. Mejorar la convivencia en el contexto escolar es una preocupación recurrente en sus análisis. En numerosas ocasiones, afirman que las relaciones entre iguales se verían mejoradas si determinados compañeros modificasen sus comportamientos. Otras insisten en que las relaciones mejorarían si se fomentasen actividades que promuevan el conocimiento entre ellos o «si se utilizaran más los espacios participativos»

(fotografía colaborativa). Algunos ejemplos de estas afirmaciones los encontramos también en la técnica narrativa Mi Escuela Ideal de los alumnos de 2.º curso de Primaria (Tabla III).

TABLA III. Cómo mejorar las relaciones entre iguales

Modificación comportamientos	Niño 15: «Que Anexo se porte bien». Niña 17: «Que Pedro no fuera tan asqueroso».
Conocimiento mutuo	Niña 8: «Que podamos conocer a todos los niños del cole». Niña 10: «Que estemos todos juntos, una clase en cada curso».

Fuente: elaboración propia.

Sus relaciones son clave ante muchos de los problemas escolares, lo que dota de una mayor relevancia a la convivencia en los centros. Sirva de ejemplo el hecho de que el alumnado de 6.º curso ha manifestado que, cuando tiene algún problema en la escuela, busca apoyo, en primer lugar, en un igual. Las palabras de María, alumna de 6.º curso: «No tenemos por qué ser todos amigos, pero sí compañeros» (Mensaje en una Botella) resumen de manera clara esta idea y el peso que para ellos tiene la convivencia en los centros.

- Participación de la comunidad educativa. En este último punto podríamos destacar la menor influencia que los niños atribuyen a la comunidad educativa, a cuestiones organizativas, estructurales y metodológicas de la vida del centro. Sin embargo, señalan el poder que distintos colectivos podrían tener en la mejora de la vida escolar. Ellos mismos, las familias y el tejido social local son identificados como tres grupos llamados a la participación en la vida de los centros. En cuanto a su propia participación, afirman la necesidad de mejorarla, y señalan en más de una ocasión que sus posibilidades son escasas, algún niño incluso opina que no existen:

Moderador: ¿En qué cosas participáis?

Niña 1: En nada.

Niño 3: Bueno, nunca probamos.

Moderador: Pero por qué no probáis a decir...

Niña 4: Es que te dicen: tú no tienes derecho a decirme esto, nosotros tenemos derecho a hacer lo que nos dé la gana (grupo de discusión intercentros).

Para mejorar esta situación, proponen diferentes medidas de participación en todas las actividades de la vida escolar. Sin embargo también desconfían de la disponibilidad de alguno de sus compañeros, temen encontrarse con su falta de apoyo para llevar a cabo iniciativas de este tipo.

Niño 2: Vamos a hacer una reunión en la que los niños podamos opinar.

Niña 7: No, no vamos a tener esta reunión porque es inútil.

Niño 5: Claro, es que cuando intentamos reunirnos algunos pasan de todo y te dicen que eso no sirve para nada (grupo de discusión intercentros).

En relación con las familias, perciben que su participación en la vida escolar es también escasa y se limita a acciones promovidas desde la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). Las explicaciones que aportan sobre esto redundan en las habituales incompatibilidades de horarios entre escuela y trabajo. Pero no desisten por ello: cuando se les invita a pensar cómo se podría mejorar la vinculación de las familias y la escuela, proponen organizar encuentros entre las familias del mismo centro o de los distintos centros, promover proyectos conjuntos con los profesores y planificar mejoras entre todos.

Niño 8: Hacer un proyecto con los profesores y con los padres de los tres centros para conocer a los alumnos y a los padres.

Niño 2: Claro, una reunión entre todos los padres de los tres centros para que hablen de qué se podría mejorar en los colegios (grupo de discusión intercentros).

Por último, en contraste con la claridad con que los escolares plantean su participación y la de sus familias en la mejora escolar, cuando las reflexiones se centran en el tejido social local, no tienen tan claro cuál ha de ser su papel, quizás se está manifestando aquí la apuntada disociación entre escuela y sociedad. La participación es en definitiva, según nuestros escolares, una cuestión que habría que mejorar y hasta reiventar en los centros, ya que suele estar restringida a los agentes escolares y familiares. Proponen algunas actividades destacables para favorecer la participación comunitaria.

Niña 4: Hacer como un pleno.

Niña 6: Debatir sobre un tema con el alcalde.

Niña 5: Sí, y haciendo un concurso de colegios para que le manden cartas al alcalde y este las atienda (grupo de discusión intercentros).

Conclusiones y discusión

La conclusión más notable del análisis de los diálogos y manifestaciones infantiles sobre los procesos de inclusión y exclusión alude a la capacidad de los niños para contribuir a la inclusión y mejora escolar. Sus opiniones confirman lo importante que es su participación para introducir cambios. No obstante, el trabajo desarrollado nos permite plantear algunas conclusiones más específicas sobre cómo mejorar y entender la participación infantil para dirigirnos hacia una educación más inclusiva.

El pensamiento de los alumnos y sus aportaciones en este estudio reflejan la necesidad de incrementar y mejorar su capacidad y posibilidades de participación. Los alumnos no saben de manera innata cómo participar, no están habituados a ser invitados a hacerlo, ni a ser escuchados. La incorporación de las voces de los alumnos en el proceso de mejora de la escuela, exige cambios en la organización escolar y en el aprendizaje, pero también en las actividades de consulta propuestas, de forma que estas permitan a los niños aprender a participar. Sin estos apoyos, como los trabajos de Franklin (1995) y Susinos (2009) han señalado, la participación infantil pierde su capacidad de contribuir a la mejora de la escuela y puede quedar relegada a un mero acto simbólico. Hemos de trabajar, por tanto, desde un marco más amplio que permita restablecer la sintonía entre todos los que nos dedicamos a la tarea educativa, para abrirnos a nuevas e imaginativas vías de participación y relación.

Los datos analizados plantean también la necesidad de trabajar formativamente la idea de diversidad, tanto en los centros educativos como fuera de ellos. Hablar de diversidad supone asumir un cambio epistemológico en la concepción de las diferencias humanas y en las respuestas educativas y sociales a ellas. Sin embargo los niños de este estudio parecen moverse entre dos mundos diferentes que ofrecen mensajes contrapuestos sobre la diversidad y las respuestas a esta. Sus esquemas de producción de sentido están determinados por el conjunto de experiencias y vivencias del espacio escolar, pero también, y de modo muy importante, por sus vivencias en el espacio social. En nuestro trabajo, los alumnos identifican sus centros como espacios donde se acoge y valora la diversidad, pero opinan que la sociedad y el entorno próximo no coinciden en esta valoración. Esta discontinuidad que parece perfilarse en sus vivencias merece ser explorada con mayor detenimiento en las fases posteriores de esta investigación. Las diferencias entre los modelos educativos y las experiencias que se proponen a los niños en los diversos contextos que habitan podrían también reflejar la contradicción entre las políticas sociales y las educativas, que abordan la diversidad de manera muy distin-

ta. En este sentido coincidimos en aquellas posturas previas que reclaman otra política que considere la inclusión de manera integral, esto es, que tenga en cuenta todos los entornos en los que la inclusión y la exclusión se pueden manifestar (Barton, 2008).

Una mirada más centrada en la propia cuestión de la diversidad tal y como es percibida por los estudiantes señala también algunas cuestiones a las que habrá de hacerse frente en la escuela y sobre las que ya han alertado estudios y voces provenientes de otros ámbitos, como el de la discapacidad (Oliver, 1987; Barton y Oliver, 1997). En este trabajo, el alumno vincula la idea de diversidad a determinados grupos de alumnos o colectivos sociales. De este modo, es algo que afecta a otros (que podrían llegar a denominarse «diversos»), y no se percibe la diversidad como una circunstancia intrínseca a todos y cada uno de nosotros. La lucha contra esta visión, que sitúa en «los otros» los procesos de marginación y las diferencias, ha de acometerse partiendo de la base de que esta tarea es responsabilidad de todos.

Con este telón de fondo es posible argumentar que este estudio inicialmente reafirma la idea de que los programas escolares clásicos, centrados en fomentar la inclusión desde proyectos limitados a la escuela y su alumnado, son insuficientes para promover una educación y una sociedad inclusivas. Hace falta avanzar en la dirección de programas integrales y comunitarios. Para ello no es suficiente con legislar y apostar por mandatos nacionales e internacionales que promuevan la inclusión; se necesitan también actuaciones locales de apoyo a los esfuerzos individuales de los centros educativos. Algunas de estas actuaciones tienen que ver con la necesidad de reflexionar sobre las formas de participación en los centros, que han de ir evolucionando y adaptándose para darles el sentido que la inclusión educativa y social requiere. El hecho de que el movimiento de la voz del alumnado se haya hecho presente en la literatura sobre educación inclusiva es un paso realmente notable en este sentido que ha de consolidarse y desarrollarse hasta reconocer, como Robinson y Taylor (2007) y Yonezaba y Makeba (2009) señalan, el poder de construir nuestras teorías y reformas escolares desde las voces de los niños.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
 Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Vitoria: UNICEF, Comité País Vasco.

- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- y Oliver, M. (Eds.). (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: Disability Press.
- Comer, J. P. y Emmons, C. L. (2006). The Research Program of the Yale Child Study Center School Development Program. *The Journal of Negro Education*, 75 (3), 353-372.
- Douglas, H. (2002). Talking about Pictures: a Case for Photo Elicitation. *Visual Studies*, 7 (1), 13-26.
- Elboj, C., Puigdemívol., I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. London: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frabonni, F. (1990). La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora. En vv. AA. (Eds.), *La Ciudad Educadora* (153-162). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Franklin, B. (1995). Levels of Participation. En J. Boyden y J. Ennew (Eds.), *Children in Focus: a Manual for Participatory Research with Children* (150-167). Estocolmo: Grafisk Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Force*, 6 (1-2), 1-15.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., Meister, G. y Rogers, J. (1990). *Toward Accelerated Middle Schools for At-risk Youth*. Stanford: Stanford University.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities on Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Ed. Development Laboratory.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lewis, V. et ál. (2004). *The Reality of Research with Children and Young People*. London: Sage; OUP.
- Little, A. (2005). *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.

- MEPSYD (2008). *Experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeos)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Messiou, K. (2008). Encouraging Children to Think in More Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 26-32.
- Moreno, J. y Luengo, F. (2002). Proyecto Atlántida. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 61-62.
- Oliver, M. (1987). Redefining Disability: a Challenge to Research. *Research in Special Needs*, 5 (1), 12-24.
- Parrilla, A. (Dir.). (2008). *Análisis de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*. Convocatoria Plan Nacional i+d+i 2008-11. Ref.: EDU2008-06511-c02-01/EDUC.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Pridmore, P. (2004). *Education for All: The Paradox of Multigrade Education*. Keynote Address, 2nd International Conference on Multigrade Teaching.
- Raposo, M., Martínez, M. E. y Bahamonde, M. L. (2010). *Un proyecto inclusivo de mejora escolar: claves formativas y constitutivas*. I Congreso Internacional: Reinventar la Formación Docente, Málaga, 8 a 10 de noviembre de 2010.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing Student Voice: Values and Perspectives. *Improving Schools*, 10 (1), 5-17.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Slavin, R., Madden, N., Chambers, B. y Haxby, B. (2009). *Two Million Children: Success for All*. Thousand Oaks (California): Corwin.
- Slee, R. (2010). *The Irregular School*. London: Routledge.
- Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (1992). *Focus Groups: Theory and Practice*. London: Sage.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- y Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.
- UNICEF (2003). *El estado mundial de la infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. París: UNESCO.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. *Journal of Women's Health*, 3 (2), 185-192.

Yonezaba, S. y Makeba, J. (2009). Student Voices: Generating Reforms from the Inside Out. *Theory into Practice*, 48, 205-212.

Dirección de contacto: Ángeles Parrilla-Latas. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Campus A Xunqueira, s/n; 36005, Pontevedra, España. E-mail: parrilla@uvigo.es

Pedagogies of Student Voice

Pedagogías de la voz del alumnado

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-200

Sara Bragg

The Open University. Faculty of Education and Language Studies. Centre for Childhood, Development and Learning. Walton Hall, Milton Keynes, Reino Unido.

Helen Manchester

The Open University. Faculty of Education and Language Studies. Walton Hall. Milton Keynes, Reino Unido.

Abstract

For many years, the concept of 'student voice' was seen as a marginal issue for educators, the preserve of a passionate, dedicated minority. The literature on voice had to persuade and convince as much as to analyze, whilst the 'emancipatory', democratic intentions and outcomes of practitioners were often taken for granted. Now, however, 'student voice' is being endorsed and elaborated across a remarkably broad spectrum of contemporary educational thinking, policymaking and provision. It therefore risks being caught up in generalized denunciations of 'neoliberal' trends in education. Yet both excessive optimism and undue suspicion represent inadequate responses. 'Student voice' is enacted, brought into being, rather than immanent or pre-existing: the term designates a diverse range of practices that require careful, situated interpretation if we are to understand their meanings and effects, and this paper attempts to provide an example of such an analytical approach. It draws on research into how one organization, the flagship English 'creative learning' programme Creative Partnerships, attempted to 'put young people at the heart' of its work. The paper takes a broader frame than is often the case in student voice literature, locating Creative Partnerships within national government policy and regional and local contexts, and attending to the multiple, sometimes conflicting, practices, processes and sites through which 'youth voice' was produced. It analyses the subjectivities, self-imaginings, capacities and narratives that 'voice' practices

offered to teachers, students, artists and others involved. Through such interpretive frames, the paper hopes to produce more complex 'ways of seeing' student voice projects, better able to acknowledge their ambivalent effects in reconfiguring educational power relations and processes, but also more attuned to moments of creativity, surprise and difference of the kind that might *make* a difference to schooling.

Key words: student voice, youth voice, creative learning/teaching, neoliberalism, Foucault, participation, enactment.

Resumen

Durante muchos años, el concepto de *voz del alumnado* se ha visto como una cuestión marginal para los educadores, el coto exclusivo de una minoría apasionada y entregada. La literatura sobre la voz tenía que persuadir y convencer tanto como analizar, mientras que las intenciones y resultados «emancipadores» y democráticos de los profesionales han sido frecuentemente dados por hechos. Ahora, sin embargo, la voz del alumnado está siendo avalada y elaborada a través de un espectro muy amplio de teorías, políticas y prácticas educativas. Existe, por lo tanto, el riesgo de que quede atrapada en las denuncias que se realizan a las tendencias neoliberales en educación. Sin embargo, tanto el excesivo optimismo como la sospecha indebida son respuestas inadecuadas. La voz del alumnado es un fenómeno promovido, animado, más que inmanente o pre-existente: el término designa una amplia gama de prácticas que requieren una interpretación cuidadosa y situada si queremos comprender sus significados y efectos, y este artículo intenta ofrecer un ejemplo de tal aproximación analítica. Se basa en la investigación sobre cómo una organización, el programa Creative Partnership, buque insignia del aprendizaje creativo inglés, trató de «poner a los jóvenes en el corazón» de su trabajo. El artículo adopta un marco más amplio de lo que es habitual en la literatura de la voz del alumnado y sitúa el Creative Partnership en el contexto de las políticas del gobierno nacional y los contextos regionales y locales y atiende a las variadas y a veces en conflicto, prácticas, procesos y lugares a través de los cuales la voz del alumnado es producida. Se analizan las subjetividades, las autoimágenes, las capacidades y narrativas que las prácticas de «voz» ofrecen a los profesores, estudiantes, artistas y otras personas involucradas. A través de estos marcos interpretativos, el artículo aspira a producir «maneras de ver» los proyectos de voz del alumnado más complejas, más capaces de reconocer sus efectos ambivalentes en la reconfiguración de las relaciones de poder y los procesos educativos, y también más acordes con los momentos de creatividad, sorpresa y diferencia necesarios para marcar una diferencia en la escuela.

Palabras clave: voz del alumnado, voz de los jóvenes, proceso enseñanza-aprendizaje creativo, neoliberalismo, Foucault, participación, promulgación.

Pedagogies of student voice

*“Teachers know that I love my mobile.
They don’t know that I () love my mum.”*

Since our topic is ‘student voice’, let us begin with an example of it, with the quotation above. It comes from a 14-year-old girl from an urban, inner-city, multicultural British secondary school, discussing teacher-student relationships during a focus group we conducted while researching ‘youth voice’ in 2009. Her comment, however, is somewhat obscure: what can she mean?

One response to it might be that the student is simply wrong: to think teachers are ignorant of their students’ filial affections is to imagine that they somehow inhabit an entirely different world to the rest of humanity. Student voice initiatives, we often hear, can correct such misapprehensions, and help young people to appreciate the complexities of school life from teachers’ points of view.

But perhaps in fact she is accusing teachers of not relating to their students as real people with emotional lives beyond the school? If so, it is the teacher rather than the student who is lacking and the ‘problem’ of education one of bureaucracy or performativity that prevents human connection. Again, we might reference literature that celebrates the achievements of student voice projects in restoring richer, more authentic relationships.

That interpretation, however, does not yet tell us what it means for teachers to ‘know’ that teenagers love their mobile phones. Few images could be richer or more resonant. Asked where he would start in realising his vision of children as ‘users’ rather than ‘recipients’ of education in the developing world, the self-styled ‘ideas generator’ Charles Leadbeater states: ‘not with schools... with mobile phones’ (http://www.icwe.net/oeb_special/news169.php). Young people’s allegedly superior facility with new technologies like the mobile makes them, on this account, the vanguard of progress, inherently more open and more able to adapt than their older teachers (so perhaps what teachers ‘know’ in this respect is the struggle to keep up and the constant threat of redundancy -in many senses of that word).

But equally, the device figures in techno-pessimist imaginings as the cause and symptom of educational decline; hence the familiar skit in which an entire class of students is shown busily texting instead of listening to the teacher, and the diverse strategies through which schools attempt to control their usage. The mobile also

signifies the materialistic, shallow individualism of commercial culture, thanks to its early appearance as the status symbol of 'greed is good' city bankers in 1980s London; more recently in Britain, it has been praised when helping overthrow despots in other nations, but blamed for facilitating looting and riots back home (<http://www.wired.com/epicenter/2011/08/blackberry-london-riots/>). Teachers who 'know' students within these frames of reference may equate voice with market diktat, the tyranny of 'customer satisfaction' and catering for the lowest common denominator ('mob rule', one might say). If so, however, perhaps our student's words will pre-empt and allay fears, countering images of digital natives and self-obsessed consumers with the less threatening one of the loving child.

Contemplating the 'actual' words of a student in this way brings us already to some of our key arguments in this paper. 'Voice' as an abstract noun is reified, potentially emptied of substantive content. As metaphor, it evokes notions of presence and authenticity; when it appears in the form of quotations from students, all too often it serves as 'vernacular ventriloquism' (Clarke, 2010), affirming an official and pre-existing position. By contrast, here we highlight the importance of interpretation and aim to produce complex ways of seeing the specific practices, processes and contexts through which what come to be recognized as 'student voice' is produced. At stake in different interpretations of our student's gnomic remark are diverse sets of assumptions and imaginings, not only about schools, but contemporary society more broadly, which offer various, more or less attractive, identities for students and teachers, enable them to tell different kinds of stories about themselves; and they point towards –although do not determine– different educational practices. We use the term 'pedagogies' to capture this range of elements –sites of education, practices of teaching and learning, and subjectivities (Pykett, 2010). The ambiguity of this *specific* 'student voice' illustrates our argument that *any* student voice is largely what we make it, that it has no prior existence and it cannot 'act' alone, whether to improve education, offer emancipation, or any of the other virtuous aims with which it has been tasked. Exploring its undecideability will however bring us back, eventually, to love.

Raised voices in the contemporary landscape

A very broad range of agencies and instruments now compel, direct, invite and/or inspire individuals and institutions working with young people to engage

with voice or its cognates of participation, consultation, choice, leadership, empowerment, agency, democracy, capacity-building and so on. In the UK, the New Labour government of 1997-2010 produced a number of policy documents encouraging youth participation, such as *Learning to Listen: Core Principles for the Involvement of Children and Young People* (2001) and *Every Child Matters*, a set of reforms supported by the Children Act (2004). These responded in part to the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child, which enshrines the child's right to have a say in matters that affect them; its implementation is monitored by the Children's Rights Alliance for England, a charity funded by other children's agencies. Young people's democratic rights are also delivered by School, Local Authority, British and United Nations Youth Councils, which are in turn supported by a range of voluntary sector and membership organizations, social enterprises and networks such as the International Democratic Schools Network. The Association for Citizenship Teaching, the Citizenship Foundation and the Institute for Citizenship all provide resources for citizenship education, which was made compulsory in 2002; the Institute for Citizenship's funders include the NatWest Bank, the Swiss Embassy and the Greater London Authority.

Since the 2002 Education Act, schools have been legally required to 'consult' with pupils, and school inspectors comment on their success in 'giving pupils a say'. Consultation can of course be primarily about the extra-curricular; but it can also refer to learner-centredness, students being granted choice and control (for instance over timing of classes, pace, methods of learning or presentation). More rarely, students are imagined as active 'co-creators of learning', who direct and shape all aspects of their preferred educational environment. For some the importance of student voice is the meta-level reflection on learning processes and styles it involves; 'learning to learn' is seen as essential to creating the adaptive, flexible and 'lifelong learners' demanded by a knowledge economy and the decline of jobs for life. All these developments are said to result in more meaningful learning, more egalitarian classroom relationships, and enhanced performance. In addition, student voice has been construed as a form of expertise that can develop teachers' skills and improve schools (Flutter, 2007; Cook-Sather, 2011). These interpretations of voice have been developed within, for instance, the National College for School Leadership (a government-funded non-departmental public body), the Specialist Schools Trust (previously also government-funded and now a membership organization), as well as publically-funded academic research programmes (Flutter and Rudduck, 2004; Rudduck and Flutter, 2003; Fielding and Bragg, 2003).

The examples above refer specifically to England and Wales, but we expect they will be at least recognizable within other contexts; and whilst we do not wish to downplay the differences between various initiatives, our aim at this point is to suggest that a general cultural shift is taking place one accompanied, moreover, by a significant redefining of the state as not a provider but a funder and monitor of educational services provided by others (Ball, 2007), and indeed by other changes from the welfare to 'pedagogic' (Pykett, 2010), 'post-welfare', 'governance' or neoliberal state.

There has been considerable debate about what the heightened visibility of student voice means. Many educationalists were initially optimistic, welcoming it as the mark of adult enlightenment and readiness to share power; they discussed voice as if it had always been there, 'the treasure in our own backyard' (SooHoo, 1993) overlooked through ignorance, misjudgement, or (in a typically psychologising move) 'fear'. However, evidence that senior staff were introducing student voice with the explicit aim of school improvement rather than emancipation, soon caused disquiet (Fielding, 2001, 2007). In the field of development studies, participation was even labeled 'the new tyranny' (Cooke and Kothari, 2001).

Critical approaches to participation have often been indebted to Michel Foucault's later work on governmentality (Foucault, 1991). The concept of governmentality refers to the indirect and heterogeneous programmes, strategies and techniques that have sought to regulate the 'conduct of conduct' in order to fabricate subjects who are 'capable of bearing the burdens of liberty' in advanced liberal western democracies (Rose, 1999, p. viii). In the process, the modern human being has been defined as a unique individual, possessing an autonomous self that is capable of being worked on through various governmental 'technologies of the self' (Burchell, 1993). Contemporary neo-liberal policies, when they have 'rolled back' the boundaries of the welfare state, have not removed power but instead merely entrenched it further at the level of the individual (Barry, Osborne and Rose, 1996; Dean, 1999). They govern less through the formal institutions of the state, and more through forms of 'expertise' that seemingly lie beyond it -for instance, in the 'caring professions', in the media or the family- and encourage action on the self, by the self (Rimke, 2000; Triantafillou and Nielsen, 2001). Student voice itself can be seen as one such technology (Bragg, 2007).

Whilst the literature on governmentality includes many nuanced analyses, Pykett, Cloke Barnett, Clarke and Malpass (2010) are critical of the repetitiveness

with which critical pedagogy now identifies a monolithic and inexorable process of neoliberal subjectification at work in any given instance of contemporary curriculum or policy, to which it claims to be the sole source of resistance (Henry Giroux, 2005; Sloan, 2008). By contrast, Ian Hunter's Foucauldian analysis (1994, 1996) describes the school as a 'pastoral bureaucracy' that evolved in a piecemeal, contingent and plural fashion, 'assembling' from diverse other sources those technologies that might augment the capacities of populations and thereby establish prosperity and order. His work encourages us to see the school, not so much as a mechanism singularly intent on reproducing compliant workers, citizens or consumers, but as a multi-faceted, sometimes contradictory domain, mobilizing a 'plurality of ethical comportments' amongst many 'subjects' of education, who include students, teachers, administrators, and policy makers (Pykett et ál., 2010, p. 490). Student voice is a case in point: it is realized through and across government departments, acts of law, non-governmental organizations and quasi-autonomous public bodies, lobbying groups and foundations, research and campaigning bodies, publically and privately funded. It would be reductive to identify a single set of interests that are being 'served' thereby, to claim that voice is either a cover for neoliberalism or emancipatory, or to assume that any particular technologies of voice are necessarily effective and will 'deliver the subjects whom they seek to summon' (Clarke, 2010, p. 648). Voice is better conceived as being *enacted* and practiced rather than accessed, and as not only limiting and constraining, but also helping to develop positive competencies and capacities (Bragg, 2007; Pykett et ál., 2010).

In the rest of this article we explore these issues with reference to the work of one organization, the creative learning programme Creative Partnerships. We trace how the concept of voice circulates and signifies across different domains of education (within Creative Partnerships as an organization, within schools and amongst students), exploring how students as the subjects of voice are imagined, understood, addressed and positioned, the stories that get told about voice, how they relate to other available stories, and the many interruptions to which they are prone. We draw on a research project funded by the Arts Council of England from 2007-2009 (Bragg, Manchester and Faulkner, 2009). It involved interviews (with Creative Partnerships personnel, staff in schools, creative agents or practitioners and students); observations in schools and at events, focus groups and 'shadowing' students, in twelve Creative Partnerships regions; and analysis of textual evidence (photographs, minutes, schools' or Creative Partnerships' reports, publications, evaluations, multi-media productions, school application forms).

Creative Partnerships: youth voice as branding?

Creative Partnerships typifies many aspects of the heterogeneous twenty-first century educational landscape. It was funded between 2002 and 2011 as the 'flagship creative learning programme' of the New Labour government, in England (The Conservative-Liberal coalition government that came to power in 2010 has since withdrawn its funding). Its genesis is often located in a 1999 report, *All our futures: Creativity, Culture and Education* (NACCE, 1999), which tapped into widespread concerns about the constricting effects of the National Curriculum and target-driven performativity cultures. Creative Partnerships built on traditions of 'artists in schools', although its definition of 'creative practitioner' was wider, and it specifically aimed to foster long-term collaborations. Rather than being funded by the education department, however, it was initially managed by the Arts Council of England and funded mainly by the Department of Culture, Media and Sport. Government policy of the time identified the arts and creative industries as a means to regenerate socio-economically disadvantaged communities, and it was in these areas that Creative Partnerships was asked to work. Thus its remit straddled 'raising the aspirations' of individual students, contributing to school improvement and performance, 'transforming learning' in classrooms and school cultures, developing new audiences for the arts, contributing to community cohesion ('strengthening families'), and supporting local creative industries. These were goals that by no means smoothly cohered, particularly in a context of marketisation and standards-driven change (Jones and Thomson, 2008). They also reflected contradictory contemporary 'rhetorics of creativity' (Banaji and Burn, 2010), opposing (for instance) artistic originality to the creativity of common cultures, or mapping the supposed attributes of creative people (risk-taking, adaptable, independent, resilient, inventive, entrepreneurial, responsible...) onto the needs of the future workforce.

In 2009, Creative Partnerships' website stated that 'Young people [are] at the heart of what we do' and that

Creative Partnerships programmes demand that young people play a full role in their creative learning. We believe that our programmes are most effective when young people are actively involved in leading and shaping them, taking responsibility for their own learning. Creative Partnerships programmes enable children and young people to develop the skills needed to play an active leadership role in school life'

In this emphasis on young people, Creative Partnerships rides the tide of a number of policy trends, as we have already argued; whilst its choice of vocabulary and tone –positioned somewhere between the inviting and the imperative– perhaps also reflects the rather conflicting motivations that have been argued to animate them. For instance, the claim to place young people at its ‘heart’ suggests not only warmth and welcome, but also the organisation’s own radical and youthful core, aligning itself with the long tradition in which youth participation, and by extension its advocates, figure as enlightened, democratic and emancipatory. Yet the space Creative Partnerships occupies in order to play such a role is politically ambiguous, since it depends on successive government measures, to, for instance, marketise and diversify forms of provision, reduce local authority or ‘state’ control in favour of multiple other influences, and reconfigure teacher professionalism –that have been highly contested. Indeed, by referring to its capacity to impose a ‘demand’ on its partner schools, Creative Partnerships implicitly creates an unflattering comparison between its own dynamism and schools that might otherwise resist or lack the will for change; a portrayal that is perhaps both a symptom of and contributor to the changed power relations between schools and other agencies effected by these policy processes.

Creative Partnerships does not in this statement refer to youth voice as a matter of rights or inclusion, discourses that more readily occupy the moral ground of intrinsic good. Instead, it refers to ‘effectiveness’, a more instrumental benefit; this could refer to young people’s positive influence on the work of Creative Partnerships, and/or, to the difference Creative Partnerships makes to young people, an issue that focuses attention on individual outcomes. Similarly, the reference to student ‘leadership’ may be more hierarchical than egalitarian, whilst students ‘taking responsibility’ for their own learning might imply collective partnership, a mutual balance of rights and respect, or a harsh, individualising, ‘survival of the fittest’ meritocracy.

In practice, the capacity of Creative Partnerships to enforce change was rather more limited than this formulation suggests. It was not a compulsory top-down programme, but an opt-in one for schools primarily in deprived areas. It has been described as an open and fluid organisation, following a ‘vernacularising trajectory’ that permitted its 36 regional offices and nearly six thousand partner schools considerable autonomy in realising its aims (Thomson, Jones and Hall, 2009). Schools applied to work with Creative Partnerships, no doubt incentivized in part by the funding that was available, but had to meet particular criteria to be accepted. The application process therefore attempted to convey the organisation’s values and priorities: for instance, asking how schools would involve pupils in the planning, delivery and dissemination of a

programme of work. Once a partnership was established, voice was highlighted by, for instance, requesting pupil evaluations of projects. However, Creative Partnerships could not directly control how schools interpreted and implemented these requests, since it operated at arm's length from them.

Senior staff in Creative Partnerships regional offices brought varying levels of commitment to and experience of youth voice, which influenced both how far they emphasized this in their work with schools, and how they understood it. Alongside their work in schools, they could also develop other projects directly, and many of these related to voice: they ranged from film or arts festivals organized by and for young people, support for pre-existing representation initiatives (for instance, the Model United Nations General Assembly, MUNGA), to facilitating consultation on issues such as urban regeneration, school redesign and rebuilding programmes. They worked with both public and private sector organizations: some local councils proved particularly welcoming, enabling youth input notably into a city cultural strategy and a local authority education development plan. Some regions adopted a more self-consciously entrepreneurial tone, for instance describing an urban regeneration project as showing 'private and public sector decision makers that engaging with young people has value beyond ticking a box... [that] if you get the product and the branding right, you can attract private sector investment in young people and cultural/creative activity'. The regional offices' relative autonomy not only from the national body but also from each other meant that they developed resources and approaches independently: in some cases these were then disseminated more widely, whilst others were quietly buried.

One regional office was assigned particular responsibility for raising the profile of student voice within the organization as well as in the wider sector, under a director with previous experience in a Teaching and Learning unit in higher education. His key tactic was to establish groups of students known as 'Young Consultants', working both with the regional office and where possible within schools (Elsewhere schools often called these 'Creative Councils', 'Think Tanks' or similar, and they were a prime means through which schools responded to Creative Partnerships' demand for student involvement). Their role was to shape programmes of work from the outset, for instance by recruiting the creative practitioners or arts organizations with which Creative Partnerships and schools would work. Its ethos of 'nothing about us without us' constituted a form of branding for the regional office and to some extent Creative Partnerships nationally, establishing expectations, standards and 'good practice' for colleagues and partner organizations. It may have had more traction with secondary

age students than primary given its underlying image of an assertive, confident and independent decision-maker. The choice of name suggests a certain professionalization of 'youth', as a form of capital to be exploited (and indeed once established, these groups were often called on by other local bodies). A rights-based approach, as mobilized here, tends to assume a universalized and individual subject, abstracted from social differences such as gender (Burman, 1995). In practice, however, this model was generally acknowledged to attract more female than male students: arguably, it involves 'feminized' skills such as self-awareness and emotional literacy, albeit naturalized and presented as the route to social progress (Burman 2005).

Paradoxically, whilst the expression of views was seen as both a right and as having inherent value, the groups were also seen to need training and development to exercise voice in an acceptable or appropriate manner; for some individuals this extended over a period of years. The regional director explained that such intense investment enabled work and dialogue at a higher 'creative level'; yet one might wonder whether it at the same time distanced them from their peers, and whether less polished 'youth perspectives' might have provided as much or more critical substance. We return to these issues below.

A number of other regional directors came from backgrounds in primary education and progressive child-centred pedagogies -in particular at the time of our research, the educational philosophy of Reggio Emilia. Accordingly, they developed professional development programmes in this area for teachers and creative practitioners, including visits to the Reggio Emilia community in Italy. Such work could impact rapidly on classroom practice: Reggio Emilia concepts of child-led curriculum, its stress on all sensory aspects of the environment and on multiple forms of self-expression ('100 languages') offered an appealing definition of creative learning, suited the skills of many artists, and fitted well with many established progressive traditions. It also offered positive identities to teachers, allowing 'stories' to be told that emphasized teachers' professionalism and the skills it took to be able to observe and follow children's own interests, with artists as a 'resource' rather than 'saviour' (Owen and Jones, 2008). However, it struggled to make the same inroads into secondary teaching, where constraints and pressures were more intense, as it did into primary.

Progressive education and the developmental psychology on which it is often based have been argued to assume a free, naturally creative and curious child, different in some respects to the Young Consultants' rational decision-maker, but also decontextualised, not yet embedded in relationships, and ungendered (Burman, 2005; Pykett, 2009). Yet 'voice' pedagogies take place and acquire meaning in specific

contexts and spaces, and there are powerful imaginaries associated specifically with the deprived communities in which Creative Partnerships worked. A 'cultural deficit' model, for example –traceable in discourses of 'raising aspirations'– attributes poverty to personal inadequacies (lack of skills, ambition, education, discipline, and so on) and thus blames the poor for their poverty. Some discourses of creativity also differentiate a metropolitan, culturally sophisticated urban centre from its benighted margins (that is, the housing estates or suburbs where students often lived), distinctions that emerged when some professionals lamented the fact that students had 'never been into the city centre' or had 'nothing to write about' because they had 'no life experiences' (which appeared to mean, they were unfamiliar with particular art forms). Whilst these discourses seemed sympathetic, they tended to disparage students' home lives as uncreative and to view non-participation in the arts as self-imposed, the consequence of a lack in their families or communities. The emphasis on environment within the Reggio Emilia approach may in this context have represented a search for new ways to address the spatial dimensions of (creative) learning.

Youth voice in schools: multiple mediations

Creative Partnerships' work in schools was mediated through heads, teachers, its creative practitioners (mainly artists) and its creative agents (who worked across schools to broker collaborations). In this section, we give a necessarily brief sketch of how these many local mediations affected student voice practices.

Research has identified a range of motives amongst headteachers for becoming involved with Creative Partnerships (Thomson and Sanders, 2010). For instance: some saw Creative Partnerships primarily as a way to broaden their extra-curricular provision; some were seeking to boost their local reputation through a 'high-impact' project; others were focused on improving results, which could mean directing funds towards high-achieving pupils, to those at risk of exclusion, or towards teachers or departments deemed to be weak. Some identified Creative Partnerships with 'the arts' and thus with specific subjects, but others endorsed its vision of transformative creative learning across the curriculum. The broader context of educational competition and the relentless drive for 'school improvement', however, played a large and sometimes defining part in heads' responses to Creative Partnerships.

Schools in disadvantaged communities were particularly likely to suffer from market segmentation leading to a concentration of 'low'-achieving students, poor public image and league table position, as well as high staff turnover, sickness rates, and difficulty recruiting. Thus while Creative Partnerships sometimes seemed a useful 'badge' and a way to articulate schools' values and priorities, it could also be dropped when heads or other key personnel left, or if its work seemed risky (Thomson et ál., 2009). It also meant that youth voice projects were subject to some pragmatic manipulations, according to Creative Partnerships personnel: for instance, if public display or presence was involved, heads were often said to choose 'star' students to represent the school; or, high-achieving students such as those on the 'Gifted and Talented' register were asked to form Creative Councils or Young Consultants groups, with an eye on how this would play with parents¹.

Teachers could feel de-professionalised by the presence of artists if they were billed as the solution to substandard practice (Owen and Jones, 2008). At best, though, teachers' sense of professional identity and competence was reinforced by collaborative work; the Creative Partnerships coordinator role could also help retain key teachers, since it represented promotion without managerial responsibilities. In relation to 'voice' specifically, the small numbers involved in the Young Consultants or Creative Councils often enabled teachers to develop meaningful and sustaining relationships that proved elusive in large and busy classrooms.

In many cases, teachers who were not themselves directly involved in Creative Partnerships were asked to nominate students from their classes or tutor groups to participate in initiatives. Such an approach might have been pragmatic and/or unavoidable in large schools; however, the outcome of a series of individual decisions made in this way tended to be student voice groups composed of those who were high-achieving and/or active in other areas of school life (for instance on the Student Council). This impacted in turn on how other students perceived them, as we discuss further below.

Creative practitioners too came from diverse backgrounds that shaped their understanding of student voice. Some drew on discourses of emotional intelligence or literacy, describing for instance how they 'exposed their own vulnerabilities' and showed their 'genuine care' in order to encourage students to 'open up'. A 'pupil voice toolkit' produced in one region took participants through exercises to 'challenge

⁽¹⁾ 'Gifted and Talented' was a controversial government initiative to give additional support and stimulation for high-achieving children.

preconceptions about each other' and acquire 'skills/awareness' about 'honesty, responsibility, personal space, constructive/positive feedback', arguing that only after this groundwork had been completed could evaluative discussions about the school take place. Although the pack was ostensibly aimed at teachers and students, however, there was little evidence to suggest they shared this diagnosis of the barriers to youth voice, lacked these skills, or would be able to act on them once acquired.

Other creative practitioners saw themselves as social advocates of oppressed and marginalized social groups, and hence as providing skills and empowerment for young people to explore their experiences. Whilst this position challenged 'cultural deficit' discourses, it prioritised a specific realist aesthetic that was arguably remote from many students' cultural preferences, and its concerns and practices struggled to find a place in central school processes and curricula. One project in a school on an isolated housing estate, for example, engaged students in creating some powerful audio documentaries and dramas on subjects such as gang culture, crime and youth relations with the police, which proved highly popular with their peers; yet the initiative did not survive beyond the period of Creative Partnerships funding.

Creative practitioners were often conscious that their treatment of young people –as 'adults', 'equals' or as a 'client group'– contrasted strongly with teacherly modes of address, particularly in schools where an authoritarian or hierarchical ethos was deemed the solution to low standards. Some played and even relied on such differences, collusively suggesting school was 'boring' compared to 'creative' work, and depicting teachers as dull ('too busy ticking the box to think outside it' as a creative practitioner commented). In some cases, they positioned themselves on the side of young people against both the school and what they imagined as artistic elites prejudiced against youth audiences. Unsurprisingly, however, teachers tended to claim that equal, respectful collaborations enabled Creative Partnerships to have more enduring impacts.

We noted above that Creative Partnerships aimed to 'transform learning' and 'improve schools'. These goals were interpreted differently, but overall, 'student voice' can perhaps best be understood as a means of realizing them. Students were 'enrolled into the architectures of governing' (John Clarke, 2010) because they were imagined to be less 'set in their ways' than (some) teaching staff, and to be naturally inclined towards student-teacher 'partnerships' and to dialogic and experiential learning models –that is, to the pedagogies favoured by the senior staff or Creative Partnerships personnel trying to effect change. Sometimes staff admitted explicitly that they had 'led' students to particular choices; equally, however, they 'heard'

students selectively, often unconsciously. Thus if students were invited to comment on or research 'what makes a good lesson', 'what is a creative lesson', or 'how does creativity happen', to give some common examples, their conclusions were in an important sense already scripted. Yet sourcing such views to students was considered an essential part of their impact. In some rare and unfortunate cases, senior managers used student opinion as a 'truth' with which to shame staff and enforce change. More often, however, student voice had a performative function: young people's skill, commitment, eloquence, good manners, and so on, demonstrated the validity of the egalitarian principles for which they argued, inspiring teachers to make changes through moral force rather than more legislative, top-down methods. What may have been harder to debate, however, was whether these pedagogies might have hidden costs for particular social groups (those less 'entrepreneurial'), whether student 'responsibility for learning' might blame individuals for failing, or what wider socio-economic shifts might be driving them.

Making sense of youth voice: student perspectives

Above, we indicated how students were imagined by various parties involved in Creative Partnerships, as bearers of rights, as individuals in need of saving or as seekers of personal autonomy, and so on. We now want to suggest how young people were to some extent 'made up' (constituted) by the particular practices in which they engaged, and how they made sense of them from particular social positions and locations.

Work on Creative Councils or as Young Consultants, as we have noted, involved students becoming familiar with local cultural industries, often by visiting organizations and events, sometimes by commissioning and recruiting practitioners. Students also learned, through experience or induction, some general skillsets of participation, such as public speaking, running meetings, organizing conferences, sometimes even campaigning and lobbying. Some were trained in social science research skills in order to conduct evaluations of projects or gather student views on teaching and learning; some learnt about pedagogical approaches so that they could run workshops for their peers or for teachers. Creative Partnerships often brought to all these activities a distinctive emphasis on branding and image. As Thomson et ál. (2009) have argued of the Creative Partnerships programme as a whole, such

activities often enabled schools and students to tell 'new stories' about themselves, which could be immensely significant to 'failing' or 'low-achieving' schools.

Although these activities were envisaged as contributing to the common good of the school, there was sometimes a lack of clarity around the kind of 'student voice' they represented. This might have been in part because of the link to 'creativity', which could be seen as a minority concern; or because the students involved were (generally) not elected or assigned a representational mandate. Thus, although they were assumed to be working 'on behalf' of other students, they were not necessarily required to report back to them or in some cases even to seek their views. Schools appeared to operate a trickle-down/up theory of their impact, in which the groups were supposed to appeal to teachers on the one hand and fellow students on the other, without particular regard to the challenge of satisfying both constituencies simultaneously (for example, being an active learner but also cool; or negotiating a 'creative' identity alongside its potential gender and sexual associations). Having time out of lessons and out of school often appeared to other students to be an enviable privilege and this alone created resentment, especially in underfunded schools where similar opportunities were rare. These difficulties could be intensified where the groups were perceived to be composed of already high-achieving or relatively privileged students.

For their part, students in the voice groups often became aligned with certain dispositions towards learning, notions of social mobility and getting on in life: 'I have a dream,' ran one student presentation at a public seminar, 'that we will come to school in business suits, to prepare us for the world of work...'. Refusal to participate, as Kesby (2007) argues, becomes less intelligible from the perspective of participants, and some of these students seemed to become less patient with and distanced from others who did not share these visions. These others were usually described as 'chavs', that is, white working class students, although other existing social divisions within the school, based on ethnicity, gender and 'ability' labeling, also came into play. That such antagonisms were reworked through some 'voice' practices is not a criticism of Creative Partnerships or student voice *per se*, since educational research has repeatedly remarked upon and analysed their persistence. However, it does show that voice is not a social panacea, and that it is important to address pre-existing power relations in student voice processes. Equally, however, the image of the 'participating student' left little room for skepticism; for instance, about the (in)sincerity of youth consultation initiatives, although some young people involved were doubtful that they would do more than advance their individual career prospects. The creative industries were

presented as glamorous and exciting places to work, glossing over issues of low pay and exploitation, and with little attempt to discuss the wider economic contexts of the de-industrialized areas in which they were located.

Accounts of youth voice often suggest that it arises spontaneously, from the desire of young people to be 'heard'. Yet it often emerges in conditions that are both structured and heavily incentivized. In the case of Creative Partnerships, for example, incentives took the form of trips away from school, snacks and drinks at meetings, branded goods (bags, stationery, etc); access to expertise and skills; close attention and respect from creative practitioner(s) and other adults, sometimes in sharp contrast to relationships with other teachers. This is not to suggest students did not deserve this, or to belittle their contribution, but rather to request closer attentions to the enabling conditions and contexts of voice.

For some students, involvement with Creative Partnerships projects resulted in substantial personal benefits and change, whether in their self-image, commitment to education, choice of career or path of study. An interesting question, however, was to what extent this change was due to audience and context: that is, to being recognised and regularly reaffirmed in their new identity and role (sometimes counteracting established reputations as 'trouble makers' or 'low ability'). Where students' achievements were not witnessed or recognized by others in the school or wider community, their effects were diluted and in some cases even counter-productive. One regional director observed astutely that some young people who had worked with his office over a long period found it hard to transfer or to capitalize on their accrued expertise and opted for lower status career paths on leaving school than he felt they should have had. This may suggest the importance of context, of the collective social relations and specific spaces in which students are embedded to sustaining 'empowered' identities (Kesby, 2007), and which again the abstract and individual nature of 'voice' tends to discount.

The pedagogies that seemed to us to respond sensitively to such issues, or to mobilize young people's existing strategies for negotiating these complexities, did not necessarily resemble the codifications by which 'youth voice' may now be most familiar such as cadre groups. One primary school for example, situated in a diverse urban area, had to confront the danger or shame associated with some ethnic identities - mothers in hijab who were spat at on their way to and from school, and children ashamed to admit Pakistani origins, that complicated a celebratory approach to multicultural 'voicing'. Their responses involved moving between different 'spaces'; for instance, developing twinning relationships with schools

in Lebanon and Pakistan, but also, transforming the (symbolically central) school hall into a creative studio via floor-to-ceiling blackout curtains and collaborations between teachers and artists, the latter funded in part (and again symbolically) from their core budget. A term's work on global citizenship with Year 1 and 2 (5-6 and 6-7 year olds) began assembling in the hall junk materials brought in from home, and developed very differently according to each year group's interests. Year 1 did junk modeling, while Year 2 children focused on environmental issues. 'Voice' here was not mythologized as somehow spontaneous -it had to meet the curriculum aims- but conceived as a 'three-way partnership' of teacher, artist and children, evidenced by the fact that it led in unanticipated directions. Towards the end of the term, the school arranged to meet with some other local schools in a nearby park, to share work. The children decided to 'protest' about the environmental impact of plastic bags, designed their own placards, banners and eco-bags, and made up chants and songs as they walked through the streets on the way to the event. Brief as this sketch is, it attempts to show how pedagogies might take account of power relations, of students' existing identities and locations whilst encouraging movement across different contexts, and be sustained by collective responses oriented to solidarity.

Conclusion

As we have argued, accounts of student voice imagine a subject that exists prior to education or to the participative process in which it engages. The Foucauldian perspectives on which we have drawn here argue that this subject is instead *produced through* particular disciplinary technologies. This does not mean that the subject is determined by them - that students cannot contribute and make a difference to educational processes, for instance. It does however mean that we need to analyze the social subjectivities, relations and situatedness of such processes, and to account for the material and symbolic resources needed in order to realise voice or to narrate one's story and place in the world. The interpretive frames offered here have aimed to generate more complex 'ways of seeing' student voice projects, better able to acknowledge their ambivalent effects in reconfiguring educational power relations, but also more attuned to moments of creativity, surprise and difference of the kind that might *make* a difference to schooling.

To return to love, then as we promised. What would it mean for teachers to ‘know’ that their students ‘love (their) mum’? It would mean accepting the impossibility of being the autonomous, confident, articulate and (self-)knowing subjects that the school and ‘voice’ practices too often imagine or demand. Loving involves acknowledging our vulnerability, dependence and need for others, and this seems to us to be a better image and starting point for conceptualizing the process of ‘finding’ voice: as a journey to unknown destinations, as an emergence of understanding rather than a (re)statement of what one already knows –and above all as something we do better with, than without, the company of others.

Bibliographic References

- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Banaji, S. and Burn, A. (2010). *The Rhetorics of Creativity: a Review of the Literature*. London: Creativity, Culture and Education.
- Barry, A., Osborne, T. and Rose, N. (Eds.). (1996). *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism, and Rationalities of Government*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bragg, S. (2007). ‘Student Voice’ and Governmentality: the Production of Enterprising Subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 343-358.
- Bragg, S., Manchester, H. and Faulkner, D. M. (2009) *Youth Voice in the Work of Creative Partnerships*. London: Creativity, Culture and Education.
- Burchell, G. (1993). Liberal Government and Techniques of the Self. *Economy and Society*, 22 (3), 266-282.
- Burman, E. (1995). The Abnormal Distribution of Development: Policies for Southern Women and Children. *Gender, Place and Culture* 2: 21-36.
- (2005). Childhood, Neo-liberalism and the Feminization of Education. *Gender and Education*, 17 (4), 351-367.
- Clarke, J. (2010). Enrolling Ordinary People: Governmental Strategies and the Avoidance of Politics? *Citizenship Studies*, 14 (6), 637-650.
- Cook-Sather, A. (2011). Layered Learning: Student Consultants Deepening Classroom and Life Lessons. *Educational Action Research*, 9 (1), 41-57.

- Cooke, B. and Kothari, U. (Eds.). (2001). *Participation: the New Tyranny?* London: Zed Books.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st Century Schooling? *Forum*, 43 (2), 100-109.
- (2007). Beyond “Voice”: New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 301-310.
- and Bragg, S. (2003). *Students as Researchers: Making a Difference*. Cambridge: Pearson.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354.
- and Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, and P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (97-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Giroux, H. A. (2005). The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics. *College Literature*, 32 (1), 1-19.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Leonard's (New South Wales): Allen and Unwin.
- (1996). Assembling the School. In A. Barry, T. Osborne, and N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government* (143-166). London; New York: Routledge.
- Jones, K. and Thomson, P. (2008). Policy Rhetoric and the Renovation of English Schooling: The Case of Creative Partnerships. *Journal of Education Policy*, 23 (6), 715-728.
- Kesby, M. (2007). Spatialising Participatory Approaches: the Contribution of Geography to a Mature Debate. *Environment and Planning, A* 39, 2813-2831.
- Nacce (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education, Report of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*. London: DFE.
- Owen, N. and Jones, K. (2008). *That's Entertainment: How Teachers Represent their Work with CP Artists*. The 7th Conference of the Discourse, Power, Resistance Series, Manchester, 19-20 March.

- Pykett, J. (2009). Personalization and De-schooling: Uncommon Trajectories in Contemporary Education Policy. *Critical Social Policy*, 29 (3), 374-397.
- (2010). Introduction: the Pedagogical State: Education, Citizenship, Governing. *Citizenship Studies*, 14 (6), 617-619.
- , Cloke, P., Barnett, C., Clarke, N. and Malpass, A. (2010). Learning to be global citizens: The Rationalities of Fair-trade Education. *Environment and Planning D: Society and Space* (28), 487-508.
- Rimke, H. M. (2000). Governing citizens through self-help literature. *Cultural Studies*, 14, 61-78.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: the Shaping of the Private Self*. London; New York: Free Association Books.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2003). *How to Improve Your School: Giving Pupils a Voice*. London: Continuum.
- Sloan, K. (2008). The Expanding Educational Services Sector: Neoliberalism and the Corporatization of Curriculum at the Local Level in the US. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (5), 555-578.
- SooHoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *Educational Forum*, 57 (Summer), 386-393.
- Thomson, P., Jones, K. and Hall, C. (2009). *Creative School Change*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.
- Thomson, P. and Sanders, E. (2010). Creativity and Whole School Change: An Investigation of English Headteacher Practices. *Journal of Educational Change* (11), 63-83.
- Triantafyllou, P. and Nielsen, M. R. (2001). Policing Empowerment: The Making of Capable Subjects. *History of the Human Sciences*, 14 (2), 63-86.

Dirección de contacto: Sara Bragg. Faculty of Education and Language Studies. The Open University. Walton Hall, Milton Keynes MK7 6AA, United Kingdom. E-mail: s.g.bragg@open.ac.uk

Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial

What's Best of All Is for You to Listen to Us. Investigating the Increase in Student Participation in Diversification and Initial Vocational Qualification Programmes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-201

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez-Hoyos
Marta García Lastra

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Santander, España.

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad promover, sostener y analizar iniciativas de mejora educativa a partir del aumento de la participación del alumnado en un Programa de Diversificación Curricular y en dos Programas de Cualificación Profesional Inicial (Comercio y Mozo de Almacén de un centro de Formación Municipal y Ayudante Técnico en Peluquería de un IES), desarrollados durante los cursos 2009-10 y 2010-11 en diferentes lugares de Cantabria (España). Con ello se ha logrado una mayor visibilidad de los agentes de estos programas (considerados en nuestros sistemas de formación como de segunda vía o de segunda oportunidad) en los centros en que se ubican y se mejora así la situación de sus estudiantes, jóvenes que tradicionalmente han tenido una situación desfavorecida en la escuela. La metodología que se ha utilizado se inspira en la etnografía escolar y tiene una clara influencia de la denominada investigación

inclusiva. El estudio se ha organizado en cinco fases y se han creado equipos mixtos de trabajo entre académicos y prácticos. Los resultados del proceso muestran que, a pesar de tratarse de centros educativos diferentes, en los tres programas en los que se ha trabajado tanto los estudiantes como sus profesores se enfrentan a dificultades y dilemas similares en cuanto a la participación de los más jóvenes en las dinámicas del aula y del centro. Las conclusiones del estudio revelan que, a pesar de las limitaciones que presentan estos programas (en cuanto a su duración, selección del profesorado, agrupamiento del alumnado, etc.), es posible organizar experiencias educativas que hagan factible una educación más democrática que genere un verdadero sentido de comunidad, que vincule a los más jóvenes con el proyecto educativo de la escuela y que haga reales las posibilidades de que todos los alumnos aprendan.

Palabras clave: mejora escolar, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular, justicia social, democracia escolar, participación, voz del alumnado.

Abstract

The research in this report proposes to promote, sustain and analyse initiatives in educational improvements based on an increase in pupil participation within the framework of a curricular diversification programme and two initial vocational qualification programmes (a retail and warehouse assistants' programme in a municipal training centre and a hairdressing assistants' programme in a secondary school). These programmes were run during the 2009-10 and 2010-11 school years in different locations in the region of Cantabria, Spain. Such programmes are regarded in the Spanish educational system as a secondary outlet or second chance. The initiatives made the participating individuals more visible in the programmes' host centres. Improvements were noted in the situation of the students, young persons who traditionally held an underprivileged situation in the school. The methodology was inspired by school ethnography and clearly influenced by what is termed 'inclusive research'. The work was organised into five research phases. Working teams were a blend of teachers and users. The results of the process show that, although the education centres at issue are different, in all three programmes both the students and the teachers face similar difficulties and dilemmas in terms of participation by the youngest students in the dynamics of the classroom and the centre. The conclusions of the study reveal that, despite these programmes' limitations (in terms of length, selection of teaching staff, grouping of students and so on), educational experiences can be organised that actually make feasible a more democratic education that produces a true sense of community, engages the youngest students in the school's education plan and provides the real possibility that all students will learn.

Key words: school improvement, initial vocational qualification programmes, curricular diversification programmes, social justice, school democracy, participation, student voice.

Principios teóricos

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia dirigida a promover mejoras en los centros educativos aumentando la participación de los alumnos¹. En este artículo describimos las tareas desarrolladas en el seno de los programas de segunda vía o de segunda oportunidad, en concreto en el marco de un Programa de Diversificación Curricular (PDC) y dos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) durante los cursos 2009-10 y 2010-11 en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España).

Nuestra aportación se enmarca en un conjunto de trabajos dirigidos a conocer el fenómeno de la exclusión social y educativa desde el punto de vista de sus protagonistas, para lo que utilizamos una metodología biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Estos trabajos nos hicieron comprender que, a juzgar por lo que narraban los jóvenes en sus historias de vida escolar, la escuela desempeñaba un importante papel en sus vidas, incluso en los casos cuyas experiencias escolares habían sido dolorosas, desagradables y poco fructíferas en cuanto a resultados académicos (Parrilla y Susinos, 2005 y 2007; Susinos y Calvo, 2006). Por otro lado, también nos hicieron comprender la importancia de considerar a los participantes de estas investigaciones como valiosos «expertos» que aportan ideas significativas para la mejora de las escuelas.

Realizar una investigación educativa que tenga como finalidad cambiar la escuela para mejorar la vida de todos los estudiantes nos sitúa en la línea de otros trabajos que entienden que los cambios locales vinculados a las necesidades sentidas por cada comunidad escolar se han mostrado más eficaces y duraderos que los cambios propuestos por las reformas (Murillo, 2003). En este sentido, se entiende que cada centro educativo alberga en su seno las estrategias necesarias para mejorar, emprendiendo para ello un camino propio.

De entre todos los itinerarios que una escuela puede seguir para emprender una mejora, en esta investigación se ha seleccionado un camino dirigido por la idea de que esta puede originarse de la mano de los estudiantes cuando los centros establecen las vías para hacerlo posible. Todo ello supone reconocer los diferentes momentos en los que se produce una participación del alumnado para apoyar,

⁽¹⁾ *Análisis de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. I+D+I: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.*

mejorar y ampliar estas situaciones, así como buscar otras nuevas que hasta ese momento no habían sido imaginadas. Partiendo del deseo de aumentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa como una característica fundamental de la escuela democrática y de la educación para la ciudadanía (Bolívar y Guarro, 2007; Santos Guerra, 2005), en nuestra investigación nos apoyamos en estos trabajos para poner en marcha estrategias docentes que hagan de la participación un elemento indispensable de la cultura escolar. En este sentido, nuestro estudio está en sintonía con diferentes investigaciones que, en el nivel nacional e internacional, indagan sobre qué aportan los estudiantes a las escuelas, cuál es su visión de estas y cómo comenzar una transformación hacia entornos educativos donde todos ellos aprendan (Fielding, 2011; Oliveria-Formosinho, 2008; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Los trabajos dirigidos a promocionar la participación de los estudiantes se han encontrado con múltiples dificultades como la ausencia de una cultura democrática en los centros o la existencia de una composición estamental de los órganos de participación. Por otro lado, se ha señalado, también, como una barrera para esta participación la idea deficitaria de infancia y de juventud que mantienen los diferentes regímenes pedagógicos, donde los adultos vienen representando las figuras de autoridad y saber educativo y los estudiantes son los sujetos que ocupan «la posición de aún-no, la posición del que aún-no-sabe o aún-no-puede» (Masschelein y Simons, 2006, p. 13). Esta «minoría de edad pedagógica» de los jóvenes en la escuela se acentúa todavía más en el caso de los estudiantes que tienen dificultades para seguir el ritmo escolar y que son usuarios de medidas de atención a la diversidad (Fielding, 2011), de ahí que nuestro trabajo esté centrado en aumentar la participación de algunos de estos colectivos.

Así pues, nuestra investigación tiene como finalidad ayudar a las escuelas a mejorar promocionando la participación de todos los estudiantes y poniendo especial atención en aquellos colectivos que históricamente han tenido más dificultades para participar y progresar en la escuela. Es el caso de los estudiantes de los programas de segunda vía o segunda oportunidad como los Programas de Diversificación Curricular y de Cualificación Profesional Inicial, escenarios educativos donde se ha desarrollado nuestro trabajo. Iniciativas de este tipo son cada vez más necesarias dado que, como han señalado diferentes estudios, existe una relación íntima entre el abandono y el fracaso escolar y la exclusión educativa y social (Escudero, González y Martínez, 2009; Jiménez, Luengo y Taverner, 2009).

Metodología de investigación

La metodología utilizada tiene una clara inspiración etnográfica, dado que la finalidad de la investigación es entender con profundidad los episodios, dinámicas y situaciones de participación. Es un proceso de indagación que se interroga sobre lo que hacen y sienten los actores educativos, lo que implica, por parte de los investigadores, altos grados de observación y de participación en los contextos por investigar. Se trataría de partir de este conocimiento «sobre el terreno» para apoyar la participación que allí ya está teniendo lugar y plantear nuevas experiencias participativas que permitan la mejora de la institución. Desde este punto de vista, a pesar de que nuestra investigación está estructurada en un conjunto de fases que describiremos posteriormente, su desarrollo es abierto y flexible, como es propio del método etnográfico (Hymes, 2006).

La finalidad explícita de este trabajo –de contribuir a generar espacios y tiempos educativos en los que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y apoyados en sus procesos de aprendizaje– nos sitúa en el camino de una investigación inclusiva, una investigación que no elude las cuestiones éticas sobre la representación de los intereses de los participantes y que trata de crear comunidades de investigación donde se impliquen no solamente académicos sino también, educadores y estudiantes (Parrilla, 2009).

Estos principios metodológicos han inspirado un conjunto de decisiones prácticas para el desarrollo del trabajo de campo: la conformación de los equipos de investigación, la selección de las técnicas de recogida de datos y el papel de los profesionales de la orientación como depositarios de la mejora y del cambio generado en cada centro educativo. En cada caso, el equipo que finalmente desarrolló el trabajo tenía una naturaleza mixta, dado que quedó conformado por el investigador o investigadores de la Universidad de Cantabria (UC) y por diferentes profesionales de los centros participantes como docentes, tutores u orientadores. Esto supuso que distintos profesionales de los centros educativos con los que trabajamos tuvieran un papel en todas las fases de la investigación, y que se tomaran de forma conjunta todas las decisiones a lo largo de esta (en qué momentos hacer las observaciones, cómo realizar la fase de consulta a los alumnos, la implicación del equipo directivo, etc.).

En segundo lugar, las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido las propias de la etnografía. Se han utilizado observaciones de aula, notas de campo, diarios, grabaciones en audio, entrevistas y fotografías. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se desarrollaron en diferentes fases de la investigación, tanto para indagar el sentido de la participación que sostenían los educadores (experiencia en proyectos similares a este,

percepción de las dinámicas de participación de aula y centro, situación de grupos desfavorecidos por su menor poder de participación, valoración del funcionamiento de los órganos de participación y gobierno, etc.), como para realizar la evaluación de la mejora y de la investigación en su conjunto (diseño y desarrollo de la actividad, futuro del proyecto, papel de la universidad, papel del equipo directivo, etc.). Las observaciones de aula estuvieron dirigidas a buscar la variabilidad en las actividades del aula, negociando su desarrollo en sesiones que tenían diferente grado de estructuración académica. Las notas de campo y los diarios fueron técnicas que acompañaron a la observación, así como las grabaciones de audio. Finalmente, las fotografías fueron utilizadas para suministrar contexto y para entender la organización espacio-temporal del aula, de la actividad de mejora, así como para recoger las producciones que la mejora generó en cada centro educativo. Para facilitar el análisis de los datos generados mediante las notas de campo, observaciones y grabaciones en audio, se elaboró un instrumento ad hoc en el que se volcaban los datos organizados en las siguientes categorías: tiempo, normas de clase, rutinas, participantes, suceso de participación, etc. Este instrumento permitió realizar un análisis de contenido. Paralelamente, se ha realizado también un análisis de contenido de la información recogida mediante la técnica de la entrevista.

En tercer lugar y en la línea de todo lo señalado, en los casos en los que ha sido posible, hemos trabajado para implicar al orientador del centro de manera que pudiera ser el depositario de las mejoras que se hayan podido generar, así como de los procedimientos utilizados para ello. Consideramos que esta podría ser una primera estrategia para que las mejoras generadas en un aula puedan ir teniendo mayor visibilidad en el resto del centro, así como para conseguir una mayor sostenibilidad en los cambios producidos (Haya, Calvo y Susinos, 2010).

Descripción de los casos

Como es sabido, los Programas de Diversificación Curricular (PDC) están pensados para alumnos de los dos últimos cursos de la ESO que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que pueden abocarlos, en el caso de continuar con el currículo ordinario, al abandono del sistema educativo².

⁽²⁾ En Cantabria los PDC están regulados por la Orden EDU/1/2008, de 2 de enero (BOC del 7 de enero de 2008).

En nuestro país se observa un incremento del número de estudiantes que cursa un PDC. De esta forma, si bien en el curso 1998-99 este grupo tan solo representaba el 3% del conjunto del alumnado de este nivel, en el curso 2008-09 el porcentaje ascendió hasta el 10%. En total, alrededor de 82.000 estudiantes se encuentran en la actualidad encuadrados en Programas de Diversificación³. Esta misma tendencia se observa en la comunidad de Cantabria donde son alrededor de unos 1.000 estudiantes los que están matriculados en estos programas. La mayor parte de ellos se desarrolla en centros de titularidad pública, concretamente las dos terceras partes. Atendiendo a los resultados obtenidos, cabría hablar de éxito en estos programas, dado que desde el año 2004-05, entre el 83 y el 100% de los estudiantes ha conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) están dirigidos a jóvenes mayores de 16 años (y menores de 20) que no han conseguido el Graduado en ESO. La finalidad de los mismos es que estos jóvenes alcancen unas competencias profesionales básicas que les permitan una inserción temprana en el mercado laboral, así como la ampliación de los aprendizajes que puedan favorecer la continuación de sus estudios y la obtención del Graduado en ESO. Estos programas pueden desarrollarse bajo tres modalidades: Aula Profesional, Taller Profesional y Taller Específico⁴.

A pesar de que en nuestro país las investigaciones sobre estos programas son escasas (Aramendi y Vega, en prensa; Merino, García y Casal, 2006), podemos afirmar que desde su implantación en el curso 2008-09, algo más de 200.000 personas han cursado este tipo de programas. Aunque han transcurrido pocos años desde su puesta en marcha, el número de estudiantes matriculados ha aumentado en un 55% desde sus primeras promociones. Actualmente, estos programas son cursados por unos 80.000 estudiantes, fundamentalmente varones de entre 16 y 17 años, que realizan sus estudios mayoritariamente en centros públicos. Los programas ordinarios desarrollados en Aulas Profesionales son la opción más habitual, seguidos de aquellos que se llevan a cabo en Talleres Profesionales. Si tenemos en cuenta que en España la tasa de abandono y fracaso escolar se sitúa entre el 25 y el 30% y que el alumnado que cursa estos programas representa solamente el 1% para el curso 2010-11, esta oferta es, en estos momentos, claramente insuficiente. En Cantabria, los estudiantes que actualmente cursan estos programas

³ Las referencias nacionales de este apartado pueden consultarse en MEC, 2011 y las regionales en Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria, 2011.

⁴ En Cantabria los PCPI están regulados por la ORDEN/EDU/42/2008, de 19 de mayo (BOC del 30 de mayo de 2008).

son unos 850. Este tipo de estudios es ofertado por 37 centros de la región, con mayor proporción de alumnos matriculados en establecimientos de titularidad privada que en el conjunto del Estado (en concreto, el 43%).

Una vez que hemos conocido las principales características de estos programas, describimos a continuación nuestros tres casos. El primero está compuesto por dos aulas de 3.º y 4.º de la ESO vinculadas a un Programa de Diversificación Curricular (PDC) donde hemos tenido la oportunidad de trabajar con todo el grupo, no solo con el alumnado de Diversificación. El programa se ubica en un centro concertado situado en la periferia de la ciudad de Santander que en la actualidad dispone de una oferta formativa que se extiende desde el aula de 2 años (Educación Infantil) hasta el 4.º curso de la ESO. El segundo de los casos fue un PCPI de Ayudante Técnico de Comercio y Mozo de Almacén (PCPI-Comercio en adelante), desarrollado a través del formato de Taller Profesional. Fue organizado por un centro de formación para el empleo, dependiente del ayuntamiento de una población cercana a la ciudad de Santander durante el curso 2009-10. El último caso fue un PCPI de Ayudante Técnico en Peluquería (en adelante PCPI-Peluquería) organizado por un IES a través de la modalidad de Aula Profesional durante el curso 2010-11. Se desarrolló en un IES creado en 1987 y situado en el extremo occidental de Santander, en uno de los nuevos barrios surgidos debido a la pujanza económica de la ciudad.

Fases de la investigación

Nuestro trabajo se articuló en cinco fases que se han flexibilizado en cada centro educativo según las actuaciones y consensos alcanzados por cada equipo mixto de investigación y por el equipo de investigadores de la UC. Estas fases han sido las siguientes: 1) elección del centro y primeros contactos; 2) comprensión del las dinámicas de participación y detección de necesidades; 3) devolución de la información; 4) consulta a los alumnos; y 5) diseño, desarrollo y evaluación de la mejora. Dado que este proceso ya ha sido explicado detalladamente en otro lugar (Susinos et ál., 2010), expondremos en este apartado con la ayuda de un cuadro las principales actuaciones que se han desarrollado en cada fase y en cada centro, para discutir posteriormente los resultados obtenidos.

TABLA I. Desarrollo de la investigación en los tres programas

Fases	PDC	PCPI-Comercio	PCPI-Peluquería
Fase 1 Entrada	Contacto: director del centro. Equipo de investigación (EqInV): director, tutora, profesora de la UC.	Contacto: profesor de formación básica. EqInV: profesor de formación básica, profesora de formación específica (y tutora) y dos profesores de UC.	Contacto: orientador del IES. EqInV: orientador, profesor de formación básica y tres profesores de UC.
Fase 2 Necesidades	Tres entrevistas (director y tutora (dos) y tres observaciones de aula. Notas de campo y diarios.	Dos entrevistas (profesor de formación básica y de específica) y tres observaciones de aula. Notas de campo y diarios. Fotografías.	Tres entrevistas (orientador, profesional de servicios a la comunidad y profesor de formación básica) y tres observaciones de aula. Notas de campo y diarios. Fotografías.
Fase 3 Devolución	Informe de Devolución de Información (IDInfo): cuatro temas discutidos con la tutora.	IDInfo: cuatro temas discutidos con los dos profesores del PCPI.	IDInfo: cinco temas discutidos con el orientador y el profesor de formación básica.
Fase 4 Consulta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño-desarrollo de la actividad: «¿Y tú, qué harías?». ▪ Encuesta realizada por parejas. Discusión de resultados en asamblea de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño-desarrollo de la actividad: «Hablamos de nuestro centro». ▪ Entrevistas por parejas o tríos. ▪ Asamblea de aula para acordar las propuestas más interesantes surgidas de las entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño-desarrollo de la actividad: «Y tú, ¿cómo lo ves?». ▪ El alumnado fotografía lo que considera mejor y peor del programa y del centro. ▪ Elaboración de un mural conjunto con todas las propuestas.
Fase 5 Mejora	<p>Diseño-desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión y puesta en común de resultados. ▪ Elaboración de un informe que se expone a toda la comunidad educativa. Asamblea de centro. ▪ Debate sobre las propuestas de mejora realizadas en la asamblea de centro. ▪ Elaboración de un artículo publicado en la revista del centro. 	<p>Diseño-desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración conjunta de un documento sobre los puntos fuertes y débiles del PCPI a partir de la información recogida en la fase anterior. ▪ Elaboración de propuestas de mejora que son entregadas a la dirección del programa. 	<p>Diseño-desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión y puesta en común de los aspectos positivos, negativos y mejoras propuestas por el alumnado al PCPI. ▪ Elaboración de un documento sobre las mejoras propuestas que se entrega al orientador y que este eleva a la dirección.
	<p>Evaluación</p> <p>Final. Entrevista a la tutora y cuestionario realizado en grupos por el alumnado. Debate sobre las conclusiones del proyecto.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Integrada en el desarrollo de la actividad. Entrevistas al profesorado y alumnado.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Final. Entrevistas al profesorado y al alumnado participante.</p>

Fuente: elaboración propia.

Resultados de proceso: Cauces y ayudas a la participación

Tal y como hemos visto en la Tabla 1, el análisis de los datos recogidos en los episodios de participación que se desarrollaron en cada centro permitió elaborar un Informe de Devolución de la Información para cada caso, que funcionó a modo de guion para el debate en cada equipo de investigación. La finalidad de este documento no era solamente acordar el sentido y la importancia de las dinámicas de participación o ausencia de ella que habíamos observado, sino también pensar en cómo realizar la consulta a los alumnos y en el futuro plan de mejora de cada programa. En los tres casos se detectaron situaciones y necesidades similares en relación con la participación de los jóvenes, tal y como puede verse seguidamente.

La situación de los jóvenes en el centro y en la comunidad

En primer lugar, los estudiantes de estos tres programas parecían tener poca visibilidad y participación en la vida del centro. De esta forma, algunos jóvenes a pesar de haberlo pedido expresamente, no habían podido participar en algunas de las actividades de su centro (PDC) y en otros casos no tenían información para hacerlo, como en el proceso de elección de delegados de centro (PCPI-Peluquería).

En esta misma línea, en los tres programas se observó una ausencia importante de relaciones con el equipo directivo que, cuando se daban, tenían un carácter meramente punitivo (esto último, en los dos PCPI). El centro que albergaba el PCPI-Peluquería se caracterizaba por tener una fuerte disciplina que se aplicaba con rigor por parte de la dirección, unas normas que no siempre eran bien consideradas por los alumnos del programa. De manera similar, la visibilidad de estos estudiantes, de sus voces y necesidades en la comunidad era escasa, lo que llama particularmente la atención en el PCPI dependiente de una entidad municipal.

Formando parte de las relaciones de estos programas y sus estudiantes con la comunidad, nos encontramos con la importancia concedida al trabajo con familias y su influencia en los alumnos, particularmente en el caso del PDC, dado que este se desarrolla en un centro con una gran trayectoria de trabajo por y para la comunidad de la que forma parte.

Finalmente, en el PCPI-Comercio pudieron observarse deficiencias importantes en los espacios no académicos, un elemento que influía en las relaciones y en los conflictos que a veces se daban entre los alumnos. La consideración del uso del es-

pacio vendría con el debate sobre algunas normas del centro y las limitaciones que imponían sobre el tiempo de recreo de los jóvenes.

La posición de los estudiantes ante el currículo

En los tres casos se ha podido observar una actitud positiva de los docentes hacia los alumnos que cursaban los programas, que se constata al analizar sus discursos sobre quiénes son estos jóvenes y cómo se comportan en el aula. Los docentes se han esforzado por hacer las clases más participativas, permitiendo que los estudiantes tomaran algunas decisiones, por ejemplo, los agrupamientos de clase, la elección de fechas de exámenes, la consulta sobre la utilización de medios didácticos, etc. Reconocer los espacios de participación que ya se habían construido en clase fue el primer paso para imaginar actividades y situaciones donde el alumnado pudiera participar más.

La gestión del aula. Participación, relaciones y normas

A pesar de que los profesionales de estos programas tenían como objetivo desarrollar clases participativas, lo cierto es que en los tres programas se observaron posturas muy desiguales entre los estudiantes respecto a esta participación. Pudimos observar que había alumnos que apenas intervenían en la dinámica de la clase (PDC), hecho que se repetía en las clases más académicas y en las que tenían una orientación más profesional de los PCPI. Este hecho no era desconocido para los docentes y les preocupaba.

Por otro lado, aunque en general existían buenas relaciones entre los alumnos, había diferentes subgrupos que mantenían lazos de amistad, mientras que otros estudiantes permanecían más aislados. Sin duda, el alto grado de movilidad de los alumnos durante el curso, que producía bajas y altas continuas en el programa, ejercía un efecto negativo sobre la consolidación del grupo (PCPI-Peluquería). Por todo ello, parecía interesante trabajar para mejorar las relaciones horizontales (entre los jóvenes) de manera que ellos mismos pudieran articular mecanismos de acogida y ser una fuente de apoyo para el aprendizaje de sus compañeros.

Por último, y a la luz de las observaciones realizadas, podemos afirmar que las normas que regían la vida del aula se fueron convirtiendo en un tema importante de debate. Bien porque no estaba muy claro qué normas de participación había en clase

(PDC), lo que podría estar frenando la participación de algunos jóvenes, bien porque estas eran aplicadas de forma mucho más flexible y consensuada por el docente en el aula que en el centro por el equipo directivo (PCPI-Peluquería).

Resultados de proceso: La voz de los estudiantes

Las discusiones y conclusiones de cada equipo de investigación acerca de los episodios de participación de los diferentes programas fueron contrastadas con las opiniones, visiones y sentimientos de los estudiantes. En cada caso y según las características del grupo, se ideó un proceso distinto de consulta a los alumnos que puede verse en la Tabla 1. Como se puede comprobar, a pesar de la variedad de formatos elegidos –la entrevista, la asamblea, la encuesta o el uso de fotografías–, todas estas actividades tenían una misma finalidad. Se trataba de contrastar las visiones de los adultos con las de los estudiantes sobre los aspectos positivos y negativos del programa y del centro en su conjunto, así como imaginar posibles mejoras.

Con estas actividades se intentó crear un clima estimulante, abierto al diálogo y, por lo tanto, no limitado a la búsqueda de las confirmaciones de nuestras ideas preconcebidas como adultos y profesionales de la educación.

Vale la pena señalar que todas las actividades de consulta terminaron con algún «producto» (un mural, un escrito, presentaciones en PowerPoint, un artículo en la revista del centro, una película) que recogía las ideas consensuadas en el grupo y que servía de carta de presentación para dialogar con la dirección del centro y para comunicar las mejoras a la comunidad educativa.

En realidad, la fase de consulta a los alumnos y la de puesta en marcha de la mejora escolar tienen un límite difuso, dado que la propia consulta ha sido identificada por los estudiantes y por los profesores como una mejora en su centro, al considerar que se les ha escuchado de manera sincera, que han podido expresarse con libertad y que sus propuestas han generado ideas para mejorar alguna cuestión del aula o del centro.

Entre los aspectos positivos que los estudiantes han señalado se encuentran que se sienten más ayudados y apoyados que durante su paso por la Secundaria Obligatoria (en el caso de los PCPI), la formación práctica recibida, la ayuda que reciben de sus compañeros, el trabajo en grupo y la preocupación de los docentes por hacer las clases más dinámicas. En cuanto a los aspectos negativos y mejoras, los jóvenes han

abordado un conjunto de cuestiones que van desde la infraestructura del centro a su clima y desde las relaciones del aula a cuestiones más curriculares vinculadas a los contenidos, metodología y formas de evaluación.

Así, han señalado las deficiencias que, a su juicio, tienen su aula y centro y que de una forma u otra influyen en su bienestar. Cuestiones como la calefacción, la ausencia de espacios para practicar deporte en el recreo, la ausencia de taquillas, el mal estado de los baños y de las escaleras para acceder al taller, la necesidad de crear una zona *wi-fi* o la instalación de un aparcamiento para bicicletas son solo algunos ejemplos destacados por ellos y cuya necesidad de mejora hicieron llegar de diferente forma a la dirección de los centros. Un segundo tipo de mejoras se refiere a cuestiones de aula: la necesidad de reducir la ratio, hacer las clases más participativas, mejorar el sistema de evaluación, discutir y negociar las normas y darles un giro más aplicado a las clases de formación básica (en los PCPI). Mientras que en dos de estos programas los profesores eran evaluados positivamente, en uno de ellos los docentes eran objeto de varias críticas, bien por mantener una relación distante, fría y punitiva con los jóvenes; bien por el sistema de evaluación y el ritmo de trabajo desarrollado en clase. Otras investigaciones dirigidas a analizar estos programas han apuntado, también, la centralidad del perfil del profesor como una pieza clave de la formación y la necesidad de mejorar su selección y su posición en el centro (Cobacho y Pons, 2006; Escudero, 2004; Vega y Aramendi, 2010). Por último y respecto al centro, los estudiantes han apuntado cuestiones como mejorar las relaciones entre alumnos y equipo directivo y entre este y los profesores, analizar y discutir las normas del centro o buscar un horario más adecuado para el PCPI -Peluquería- que no les haga estar aislados del resto de la actividad lectiva del centro.

Resultados finales: Evaluación de la actividad de mejora

La evaluación de la actividad de mejora se desarrolló de manera distinta en cada caso, tanto por los instrumentos de recogida de información utilizados como por los momentos en los que esta tuvo lugar. De esta forma, en uno de los programas la evaluación se integró en el desarrollo de la actividad (PCPI-Comercio), mientras que en los otros dos se realizó al final de la misma. Para recoger la opinión de los participantes se utilizaron observaciones, entrevistas y cuestionarios.

Según la evaluación realizada, tanto los estudiantes como los profesores se han mostrado altamente satisfechos con el desarrollo de la actividad, aunque en uno de los casos el orientador del centro deseaba que el proyecto hubiera sido más ambicioso (PCPI-Peluquería). Se recogen a continuación a modo de resumen las estimaciones obtenidas en los tres programas.

TABLA II. Resultados de la evaluación realizada en los tres programas

Valoración de los estudiantes	Valoración de los profesores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La actividad ha servido para que se nos escuche. ▪ Ha habido un seguimiento importante de los profesores en esta actividad, se han sentido acompañados y apoyados. ▪ La actividad ha servido como momento de encuentro entre los estudiantes. ▪ Los jóvenes han sentido que «se les hacía caso». ▪ Han trabajado sobre las mejoras del centro aunque ellos no las vayan a disfrutar el próximo curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes han mostrado un alto nivel de participación y compromiso. ▪ Han realizado propuestas de mejora de gran importancia (se subrayan las relacionadas con el currículo). ▪ Aumento de la participación de los jóvenes y grupos que menos solían participar en las clases. ▪ Los profesores aprenden cosas cuando escuchan a los estudiantes, aunque no estén de acuerdo con ellos. ▪ Aumenta la confianza hacia los jóvenes y mejora la identidad colectiva del grupo. ▪ Ha sido útil para los estudiantes y sus profesores porque es algo sencillo, fácil de realizar y que funciona. ▪ Ha sido importante porque se han podido ver los resultados del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

De todos los aspectos señalados durante la evaluación, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de sus profesores, hay que destacar dos por su trascendencia para la organización escolar. El primero de ellos es, como algunos tutores y orientadores (PCPI-Peluquería y PDC) señalan, la esperanza y necesidad de mantener la actividad de mejora en los cursos sucesivos y la gran importancia de la metodología utilizada y de los resultados obtenidos. Con ello, se habría cumplido uno de los objetivos de esta investigación: que el centro se fuera haciendo depositario y dueño de las actividades de escucha y de mejora emprendidas, gracias, entre otras cuestiones, a la implicación de los orientadores (Haya, Calvo y Susinos, 2010). En este sentido, se afirma que trabajos similares formarán parte del Plan de Acción Tutorial para cursos sucesivos.

En segundo lugar, es destacable también la brecha que se abre en la cultura de cada centro con la visibilidad que estas iniciativas han logrado en diferente grado en cada organización educativa. Un indicador de ello es el diálogo que se ha emprendido con la dirección de los centros, a partir de las propuestas de mejora de los jóvenes. Otro sería la celebración de una asamblea con todos los alumnos y profesores de la ESO para explicar las mejoras que el grupo quería realizar en el centro, además de haber recogido previamente firmas para apoyar sus propuestas. De esta forma, podemos afirmar que iniciativas de este tipo ayudan a valorar a estos jóvenes y la formación que están recibiendo, con ello se logra que estos programas de segunda vía dejen de vivir una cierta situación de marginación en los centros que ha sido subrayada en diferentes investigaciones (Escudero, 2004; Vallejo y Bolarín, 2009).

Por otro lado, los resultados positivos de esta actividad de mejora convergen con los resultados de otras investigaciones en las que los propios jóvenes y los docentes han valorado su paso por este tipo de formación (Luzón et ál., 2009; Zacarés y Linares, 2006).

Discusión de resultados y prospectiva

Los resultados de esta investigación muestran que, a pesar del recorrido relativamente corto (un año académico en los PCPI y dos años en el PDC) de los tres programas en los que hemos trabajado, es posible idear y desarrollar experiencias de participación real que conecten con los intereses de los jóvenes y que estén dirigidas a promover una mejora escolar. Hemos constatado, también, la importancia de posibilitar que cada centro recorra su particular camino hacia la mejora, aunque se parta de una misma línea de salida. Sin duda, este punto de partida tiene que ver con cambiar la mirada y las ideas previas que como docentes tenemos sobre los jóvenes que cursan algún programa de segunda oportunidad, para reconocerles un saber experimentado en temas educativos y, con ello, poder dialogar conjuntamente sobre la enseñanza que queremos. En este sentido, esta investigación trata de aportar conocimiento en un terreno todavía minoritario como es el de dar voz al alumnado que se encuentra en una situación de exclusión en el sistema educativo (Fielding, 2011), con lo que se reconocen las aportaciones de los investigadores que han trabajado por conectar la experiencia escolar con la vida de los jóvenes desfavorecidos (Arnot, 2006; Cruddas, 2001).

Por otro lado, durante esta investigación nos hemos encontrado con diferentes retos de los que podemos aprender para poner en marcha otras iniciativas que favorezcan la justicia social. Sin duda, trabajar con estudiantes y profesores que se encuentran en posiciones no ventajosas dentro de nuestro sistema educativo requiere mayores dosis de imaginación y, también, mayores esfuerzos, sobre todo si tenemos en cuenta que la propia estructura de estos programas impone una limitación importante en cuanto al tiempo con el que contamos para trabajar, particularmente en el caso de los PCPI. Al lado de ello, también tenemos una enorme inestabilidad de los profesores de los programas, algo que hace difícil que las mejoras se mantengan en el tiempo y en el espacio. En ocasiones, también la movilidad de los alumnos (altas y bajas en el programa) durante el curso es elevada, como hemos constatado en el PCPI-Peluquería.

Sin embargo y a pesar de estas limitaciones, que se hacen más evidentes en el caso de los PCPI, es necesario resaltar la importancia de que los docentes que se impliquen en el proyecto se apropien de él lo antes posible y lo incorporen a sus rutinas y a su estilo profesional. Es fundamental, por tanto, que la consideración de los jóvenes como agentes activos de mejora se convierta en un elemento de la cultura escolar; el proyecto original puede, entonces, tomar diferentes formas y ramificaciones en años sucesivos como lo demuestra que en dos de estos programas se quiera incorporar dentro del Plan de Acción Tutorial. Todo ello ha sido posible porque el trabajo ha desbordado los límites del aula y ha comenzado a tener cierta visibilidad en el centro y en la comunidad, bien mediante una invitación a discutir las propuestas de los estudiantes a toda la Educación Secundaria mediante una asamblea en el centro, como ha ocurrido en el caso del PDC, bien mediante la comunicación con el equipo directivo, como ha ocurrido en los tres programas. A este respecto destaquemos que las características del centro que alberga el PDC, muy vinculado a las necesidades de la comunidad y con un tamaño medio, han favorecido esta situación.

En otro orden de cosas, esta investigación nos ha hecho percibir mejor la importancia del liderazgo distributivo para el desarrollo de actuaciones de mejora (González, 2008), una visión que otorga un papel central a los alumnos. De hecho, en el PDC los estudiantes señalaron pronto la necesidad de hacer llegar sus propuestas a la dirección del centro, en el PCPI-Comercio detectaron que la ausencia de relaciones con el equipo directivo era síntoma de que los estudiantes del programa no importaban demasiado y, en el PCPI-Peluquería, el grupo se quejaba continuamente de las estrictas normas de convivencia que imponía el equipo directivo y de las sanciones que de forma permanente recaían sobre los estudiantes del programa (muchas veces, según sentían ellos, de forma injusta). Pensamos que todo ello apunta a un concepto

de liderazgo distributivo que adjudique un papel más activo a los estudiantes en el gobierno del centro, como ellos mismos han reclamado. Para ello y como hemos visto, son capaces de imaginar mejoras de funcionamiento de los centros y de comunicarse con sus equipos directivos haciéndoles llegar sus opiniones y propuestas.

A pesar de valorar la importancia de la investigación educativa que, como ha sido el caso de la nuestra, está volcada en la construcción de una escuela más democrática trabajando en los programas de segunda oportunidad, no es menos cierto que, si, como han señalado algunos estudios, solo uno de cada tres jóvenes que acaban la ESO sin titulación sigue algún tipo de formación, y el retorno de estos jóvenes al sistema educativo es improbable entre los que pertenecen a las clases sociales más desfavorecidas, es necesario ampliar las investigaciones que analicen por qué la primera oportunidad formativa no está funcionando para muchos jóvenes y en qué medida se podría revertir esta situación (García et ál., en prensa; Maruhenda, 2006).

Referencias bibliográficas

- Aramendi, P. y Vega, A. (en prensa). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360 (en prensa). Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_122.pdf
- Arnot, M. (2006). Gender Voices in the Classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). London: Sage.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cobacho, F. y Pons, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, 237-255.
- Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2011). *Estadísticas*. Recuperado de <http://www.educantabria.es/estadisticas/administracion/paginas-especiales/estadisticas>
- Cruddas, L. (2001). Rehearsing for Reality: Young Women's Voices and Agendas for Change. *Forum*, 43 (2), 62-66.

- Escudero, M. (2004). El currículo, la enseñanza-aprendizaje y los profesores de los Programas de Diversificación Curricular y Garantía Social. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Actas del 8.º Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas* (298-308). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- , González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- García, M. et ál. (en prensa). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_135.pdf
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), 82-99.
- Haya, I., Calvo, A. y Susinos, T. (2010). El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. En M. L. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades (Eds.), *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del Siglo XXI* (499-511). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Hymes, D. (2006). ¿Qué es la etnografía? En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (175-192). Madrid: Trotta.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taverner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Luzón, A. et ál. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 217-238.
- Maruhenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2006). Europa 2006. Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. En *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (9-19). Barcelona: Laertes.

- MEC (2011). *Estadística de la Educación. Enseñanzas no universitarias*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-22.
- Oliveria-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Oporto: Porto Editora.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- y Susinos, T. (Dirs.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación*. (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la Mujer).
- (Dirs.). (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (Cantabria y Sevilla)*. (Proyecto I+D+I 2004-07 del Ministerio de Educación y Ciencia).
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.). (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). «Yo no valgo para estudiar». Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- et ál. (2010). La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. En A. Manzanares (Ed.), *Actas del XI CIOIE. Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (282-291). Madrid: Wolters Kluwer.
- y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Vallejo, M. y Bolarín, M. J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de Educación Secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 143-155.

Vega, A. y Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13(1), 39-63.

Zacarés, J. J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 123-147.

Dirección de contacto: Adelina Calvo Salvador. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Avda. Los Castros, s/n; 39005, Santander, España. E-mail: calvoa@unican.es

Amplifying Student Voices in Higher Education: Democratizing Teaching and Learning through Changing the Acoustic on a College Campus

La amplificación de las voces del alumnado en la Educación Superior: democratización de la enseñanza y el aprendizaje en un centro universitario a través del cambio de su acústica

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-202

Alison Cook-Sather

Universidad de Pennsylvania, Facultad de Educación, Bryn Mawr College, Bryn Mawr (Pennsylvania), Estados Unidos.

Abstract

This article describes three programs that work to democratize teaching and learning in higher education through amplifying student voices. The first program partners undergraduate students with college faculty to explore, affirm, and revise the pedagogical approaches the faculty members employ in their classrooms. The second program pairs undergraduate students and college staff members from the service/craft sector in reciprocal teaching and learning partnerships through which they explore topics and areas of mutual interest. The third program brings undergraduate students, faculty, and staff together to explore social justice issues and to build capacity for communicating across differences. Based at a selective liberal arts college in the northeastern United States, all three programs create new spaces within which undergraduate students lead, teach, and learn from other members of the higher education community. In these structured and supported spaces outside of the formal classroom arena and typical relationships among members of the

academic community, students learn to speak with and learn from one another as well as from differently positioned members of the community. As students test and tune their own voices –a process that moves them from silence or uncertainty into a place of greater confidence, capacity, and resonance– they develop a commitment to ensuring that others, both those with less power and those with more, listen and are listened to in new ways. Thus, through these programs, the voices of faculty and staff are brought into dialogue with, and modulated in relation to, student voices. This article describes the programs and analyzes how they support students in developing the confidence, courage, and capacity to amplify their own voices and to ensure that other voices are heard and honored.

Key words: student voice, open space, partnership, dialogue, democracy, power, learning, higher education.

Resumen

Este artículo describe tres programas destinados a democratizar la enseñanza y el aprendizaje ampliando las voces de los estudiantes. En el primer programa colaboran alumnos y profesores universitarios para explorar, afirmar y revisar las propuestas pedagógicas que los profesores emplean en sus clases. El segundo programa empareja a alumnos universitarios con los docentes de taller en un sistema de enseñanza y aprendizaje recíproco a través del cual investigan asuntos de interés mutuo. El tercer programa conduce a los alumnos, profesores y docentes de taller agrupados a explorar asuntos relativos a la justicia social y a construir la capacidad de comunicarse a través de las diferencias. En una universidad de artes liberales en el noreste de Estados Unidos, los tres programas han creado nuevos espacios en los cuales los alumnos universitarios de grado lideran, enseñan y aprenden de los demás miembros de la comunidad educativa. En estos espacios estructurados y apoyados fuera de las clases ordinarias y de las relaciones típicas entre los miembros de la comunidad académica, los alumnos aprenden a hablar con los demás y a aprender tanto de ellos como de otros con una posición diferente en la comunidad. Mientras los alumnos prueban y sintonizan sus propias voces –un proceso que les lleva desde el silencio o la incertidumbre a un lugar de mayor confianza, capacidad y resonancia– desarrollan un compromiso que asegura que los demás, aquellos con menos y con más poder, escuchan y son escuchados de formas diferentes. A través de estos programas las voces de los profesores dialogan con la voz de los alumnos y son moduladas en función de la misma. El artículo describe estos programas y analiza cómo apoyan a los estudiantes en el desarrollo de la confianza, el ánimo y la capacidad de amplificar sus propias voces y cómo asegurar que otras voces sean escuchadas y apreciadas.

Palabras clave: voz del alumnado, espacio abierto, colaboración, diálogo, democracia, poder, aprendizaje, enseñanza superior.

Introduction

Those who constitute the greatest number in U.S. institutions of higher learning do not have the most powerful voice. This acoustic imbalance echoes a paradox in the democracy of the country at large, which claims that all citizens have an equal say in the decisions that affect their lives when, in fact, the voices of the powerful often silence those of the less powerful. The concept of 'voice', as it is used in the student voice movement¹, asks us to understand sound, specifically speaking, as representative of presence, participation, and power of individual students and/or of students as a group in relation to other people, institutions, and practices in education (Cook-Sather, 2006). As a participant in this movement, I have argued for integrating the voices of secondary students into discussions of educational practice and reform, methods of research, and processes of teacher preparation (Cook-Sather, 2002, 2007a, 2007b, 2009a). I have not suggested that students' voices should drown out other voices but rather that they should be an equal part of the mix that constitutes both the processes and the products of this work. In recent years I have turned my attention to designing and supporting programs at the college level that, through amplifying student voices, have the potential to make higher education a more democratic context for teaching and learning.

To amplify means both to make louder and to make more powerful. The programs I discuss aim to do both as part of a larger effort to modulate the voices of all those who labor in higher education. Three interrelated concepts inform this discussion. Bernstein's (2000) notion of 'the acoustic of the school' underpins the metaphor of amplifying student voices. He used the phrase to draw attention to what is audible -what sound is produced and perceived- in the space of a school. In his words: 'Whose voice is heard? Who is speaking? Who is hailed by this voice? For whom is it familiar?' (p. xxi). An acoustic is created both by the structures of a space and by the sound that fills it; therefore, processes both of constructing and of participating in a space contribute to its acoustic. To capture the qualities of the space of higher education that I argue for, I draw upon Williams' (2004) analysis of 'the open space of democracy', in which she highlights the relationship between physical spaces and democratic practices. And to define the forms of engagement that contribute to

¹ The student voice movement had its origins in the 1960s and 1970s but did not catalyze at that time. It saw a resurgence in the early 1990s in what Fielding (2004) called the 'new wave' student voice movement, and it has been growing ever since (Rudduck, 2007).

the creation of a democratic space for teaching and learning in particular, I evoke the terms of Fielding's (2011) argument for 'democratic fellowship'. His notions of 'radical collegiality' and 'inter-generational learning' characterize the programs I discuss; a 'deep and demanding mutuality', the 'joint work' that 'take[s] participatory models of democracy seriously', are essential to creating the new acoustic that can be achieved through amplifying student voices in higher education.

At Bryn Mawr College, a selective liberal arts college for women in the northeastern United States, three programs were established in 2007 in response to different catalyzing events but with similar rationales underpinning their creation. Through their participation in these programs, students develop the confidence, courage, and capacity to amplify their own voices and to ensure that other voices are heard and honored. These programs therefore not only increase the volume and the power of student voices, they change the acoustic in the space of higher education. With and through that changing acoustic, we can remix conversations between and among faculty, students, and staff such that everyone can learn from everyone else, making real democracy in education possible.

Three programs that amplify student voices

The first two programs fall under the umbrella of Bryn Mawr College's Teaching and Learning Initiative (TLI, <http://www.brynmawr.edu/tli>), which was conceived in 2006 with support from The Andrew W. Mellon Foundation. Challenging the belief that expertise is hierarchical and that some people's work solely supports others' education, TLI programs for faculty development and staff education create structures within which all members of the campus community -faculty, staff, and students- interact as teachers, learners, and colleagues. While the dominant cultural model in higher education is stratified and status-driven rather than democratic and reciprocal, the TLI seeks to foster a culture that operates on principles of equality and functions as an integrated, interactive, and evolving whole (Lesnick & Cook-Sather, 2010).

One branch of the TLI, Students as Learners and Teachers (SALT), creates partnerships between undergraduate students who attend Bryn Mawr or nearby Haverford College and faculty who teach at one of these two institutions. The goal of each partnership is

to explore, affirm, and constructively critique the teaching and learning that unfolds within the faculty member's classroom. Sophomore through senior undergraduate students from a wide variety of backgrounds who are not enrolled in the courses for which they serve as consultants have the following responsibilities: meet with their faculty partners to establish hopes for the collaboration; visit one class session each week; take detailed observation notes on the pedagogical issue(s) or challenge(s) the faculty member has identified and that the students discern; survey or interview students in the class (if the faculty member wishes), either for mid-course feedback or at another point in the semester; meet weekly with the faculty member to discuss observation notes and other feedback and implications; participate in weekly meetings with one another and with me in my role as the coordinator of SALT; and visit one or more faculty seminars five times over the course of the semester. Student consultants are paid by the hour for their participation; faculty earn a course release in their first semester (new faculty) or stipends (continuing faculty) for participation in the seminar. This program is funded in part by The Andrew W. Mellon Foundation and in part by the Provost's Offices of Bryn Mawr and Haverford Colleges. It was piloted in 2006, further supported in 2007, and fully established as part of The Andrew W. Mellon Teaching and Learning Institute (<http://www.brynmawr.edu/tli>) in 2009. Between 2007 and 2010, SALT supported 125 faculty members and 58 student consultants in a total of 138 partnerships (for other discussions of this project, see Cook-Sather 2008, 2009*b*, 2010, 2011; Cook-Sather & Alter, 2011; and Cook-Sather, Cohen & Alter, 2010).

A second branch of the TLI focuses on staff/student partnerships through a program called the Empowering Learners Partnership (ELP). Piloted in 2007 in a course, 'Empowering Learners', that was developed to support extra-classroom learning, the ELP program has expanded to become an integral component of staff education at Bryn Mawr College. Students who serve in the role of learning partner through the ELP program come from a wide range of majors and backgrounds, and they are paid by the hour for their participation; staff members who choose to participate are given 1-2 hours per week of paid release time by the College. Students and staff members are paired in reciprocal learning partnerships focused on shared educational interests, and the pairs divide their weekly meeting times between teaching and learning, each taking on the roles of both teacher and learner. Focal areas have included Greek cooking, Italian language, Microsoft Excel, principles of Islam, crafts, baking, jazz appreciation, self-defense, home maintenance, and PowerPoint. So far staff members have come from the departments of Housekeeping, Dining Services, Facilities, Public

Safety and Transportation, the Alumni House, and the Copy Center. Between 2007 and 2010, approximately 60 staff members and 50 students participated (for another discussion of this program, see Lesnick & Cook-Sather, 2010).

The third program, the Social Justice Partnership Program (SJPP, <http://www.brynmawr.edu/socialjustice/index.shtml>), also piloted in 2007, was created in response to a racially complicated incident on Bryn Mawr College's campus. After individual meetings of involved parties, sit-ins and protests, a Teach-In, and a full-campus Town Hall meeting, a group of students, with the collaboration of faculty and staff, created this program to support community members in developing the capacity to talk across tensions and differences in preparation for future conflicts and crises. Since its advent, the SJPP has been run primarily by students, with faculty, administrative, and staff collaboration and support. In the context of small, cross-constituency (student, faculty, staff) cohorts and wider community events (such as movies and discussions), the program aims to create safe spaces, resources, and programming within and through which students, faculty, and staff members coming from different backgrounds and life experiences can explore what issues of diversity mean to them and how those issues affect their lives. The goal of the program is not to prescribe or proscribe any particular set of beliefs and practices but rather to encourage participants to embrace diversity and work toward justice with clarity and courage on their own terms and also as a community. Between 2007 and 2010, 15 staff members, 10 faculty, and approximately 275 students participated (for other discussions of this program, see Cook-Sather, Cohen, & Lesnick, forthcoming, and Cook-Sather, Cohen, & Alter, 2010).

Amplifying student voices in various partnerships

Each of these programs creates a space apart –outside of the formal classroom space and the typical relationships among members of the academic community– within which student voices are amplified by design and practice. In turn, the voices of faculty and staff are brought into dialogue with, and modulated in relation to, those student voices. In these structured and supported spaces, students learn to speak with and learn from one another as well as from differently positioned members of the community.

Amplifying student voices in partnerships with college faculty

With few exceptions (Bovill, Cook-Sather, & Felten, 2011; Cox & Sorenson, 2000; Werder & Otis, 2010), students are not among the interlocutors or collaborators in exploring and analyzing classroom practice at the college level. The goals of the Students as Learners and Teachers (salt) program are to affirm and improve teaching and learning in higher education and also, more broadly, to deepen the kinds of conversations faculty and students have with one another. There are four formal arenas through the salt program within which student voices are amplified and both student and faculty voices modulated: (1) written, classroom observation notes that students take each week when they visit their faculty partners' classrooms; (2) students' weekly face-to-face meetings with their faculty partners; (3) students' bi-weekly visits to faculty pedagogy seminars; and (4) weekly meetings of all student consultants and me, in my role as coordinator of the program. Each of these arenas involves different participants; together, they create a constellation of new spaces within which students and faculty speak, listen, learn, and teach in new, more democratic, ways.

The written observation notes student consultants take each week afford them a chance to 'speak' to faculty from the student perspective but not from within the position of a student enrolled in the course. These notes have a column for time, a column for observations, and a column for reflections, responses, and suggestions. Because the student is not responsible for engaging in or taking notes on the content of the class, she is able to focus on the dynamics of the classroom from the perspective of a student. These written expressions of student voice serve as the basis for face-to-face discussions between student consultants and their faculty partners in their weekly meetings.

One student consultant's description of her note taking and preparation for her meeting with her faculty partner illustrates the amplification of her voice that, in turn, amplifies his in a new way. Describing how she responded to his request that she focus on student engagement in his class, she wrote: 'On my observation sheet I have written down what has led me to believe that students are not engaged, and I have written a note that we should talk more in depth and a note for me to bring up an idea I had'. Explaining why she took this approach, the student consultant said:

This gave the professor time to think about the problem and think on his own before I gave my advice/perspective. That way he'd have his ideas when we spoke but also he was more interested in hearing what I had to say.

This strategy, using her voice to name an issue in her notes and to create space for her voice in their upcoming conversation, enabled both the immediate and the future amplification of this student's voice. At the same time, she acknowledges the importance of the professor's voice in this dialogue.

The acoustic of such meetings is unlike that of most classroom conversations between faculty members and the students enrolled in their classes. Faculty and students can talk frankly about their different perspectives, each voice contributing equally to the sense they make together. As one consultant explained: 'Our different perspectives mean that we are seeing different things, and we have different biases, so we sometimes have some conflict when we meet about what's going on in the classroom'. The student voice, amplified in this discussion, offers insights and analyses that students would likely not offer under typical circumstances. It also affords faculty an equally unusual opportunity to analyze their practice and to articulate the rationale behind it. This exchange allows for conflict that carries relatively little threat, since, as one faculty member put it, they are 'outside of the normal relationship'. As this faculty member continued, that means that the student consultant is 'not responsible for the content' and 'free of the grading', and the faculty member can discuss 'what I am struggling with in ways that I would NEVER talk to a student'. The acoustic of these meetings is produced both by the equalizing structures of the SALT program and by the modulation of student and faculty voices within those structures.

Two kinds of group meetings through the SALT program provide additional spaces within which students' voices are amplified and all voices modulated. In the meetings of faculty participants and student consultants, students' voices are attended to with respect, as faculty pose questions such as: 'How could a professor take what might, from your perspective, look like discrete moments, discrete papers, and help you see them as in fact cumulative in some way?' and, 'Do you have any suggestions for us about how we can better receive criticism?' These are questions about assignments and assessment about which faculty genuinely seek student insight, valuing both the reflection necessary to respond and the responses themselves. Such valuing characterizes the weekly meetings of student consultants and me, as well. One student consultant explained:

[We have] an incredible support system in our weekly [TLI] meetings [where] I feel I can raise an issue I'm having and have it addressed, I feel that my opinion matters and is respected... [and we can] find ways to frame ideas and concepts so we can think about them in new and deeper ways.

The effect of participating in these multiple forums is cumulative, an amplification through layering, a modulation through repeatedly remixing. Even as students gain confidence and conviction in their own voices, they develop a heightened awareness of the importance of listening for and to others' voices. One student consultant explained how, through developing her own deeper awareness of the power of student voice, she learned to modulate her own contributions to class discussion to make space for others to speak:

I didn't expect this to affect me in other classes as much as it did. Especially midway through when we were having these discussions in our student consultant meetings about how we as students help or do not help students to learn, [such as by] blurting out answers in class or not leaving enough time for other people to process things... I definitely think now more before I ask or answer questions.

Freedom from the accustomed economy of power also facilitates students learning to listen to and advocate for faculty in new ways. As one student consultant explained:

I feel like I am more of a professor advocate. Sometimes when I hear things about professors, it just makes me so angry. I think a lot of students don't reflect on themselves, they don't look at what they are doing that limits or takes away from their learning experience, and I just want to be like, "What are YOU doing? Think about what you are doing in that class. Are you not paying attention? Are you not participating?"

Through their participation in *SALT*, students develop a commitment to creating spaces for dialogue and reflection both within and outside of classes that are characterized by 'different kinds of relationships and different configurations of power' (Fielding, 2011).

The result of amplifying their own voices and learning to make space for and listen more carefully to the voices of others is an increased confidence and capacity to take action in their educational lives, to initiate conversation and take up forms of engagement that they would otherwise not have pursued. Simply put, in one student's words, 'It has helped me become more outgoing and realize that I have a perspective, which I can voice'. They are affirmed by the experience of having

their voices heard: 'I am honored that things I say have any value. It was so good that people wanted to hear and took into consideration the perspective that I was bringing.' And, as one student put it: 'There is a sense of empowerment that leads to confidence and agency'. Students speak up, speak to, and speak with faculty in new ways, including about issues as charged as race:

I definitely feel as if being a part of the project I have been able to talk to my own profs a little more about what I'd like to see in the classroom and what I feel isn't noticed in the classroom. For example, there was a class, my psych class, and we were talking about ethnic identity development, and all of the students of color were speaking and the white students were not. I mentioned that to the prof that evening, and she divided us into groups the next day and changed the reading, she included an article that was about white ethnic development. That article got the class talking. So being aware that I am a student and there are things my prof might not see, that I have the right to say, 'Hey did you notice this?'

The opportunity to observe and the insight that comes of careful observation, as well as the listening spaces created by the various participants in the program, are all crucial to changing the acoustic of the College.

The amplification of student voices within SALT thus leads to more attentive, engaged, mutually informed and informing speaking and listening on campus. The students, and the faculty with whom they work, come to see teaching and learning as a shared responsibility –a process informed by multiple voices– and students articulate and carry forward the desire to open more democratic and nurturing spaces:

I think I'm learning, or really just beginning to think about, how much our education system is really stuck in a certain worldview. I used to think that education just is the way it is; teacher at the front because that's where he/she belongs. Even when I experienced more inclusive or empowering learning environments, I sort of thought of them as outliers and that it would be unreasonable to expect all educators to create a classroom that was more like a community. Now I've begun to think about how this actually reflects a more general worldview, and how some version of [this program], which I feel like at base is just meant to encourage more direct communication and caring between people who are supposedly separated by various levels

of power and authority, could be really beneficial in other environments outside of classrooms. It would be wonderful if all working, living, learning environments could become more communicative and balanced.

Amplifying student voices in partnerships with college staff members

The amplification of student voices within faculty/student partnerships constitutes one form of revision to the acoustic of the academy. Since these two constituencies are already in regular dialogue, albeit typically within the classroom and on the professor's terms, these partnerships require what Oldfather (1995) described as 'major shifts... in relationships and in ways of thinking and feeling about the issues of knowledge, language, power, and self' (p. 87). Student/staff partnerships require just as major a shift, but of a different kind. Here the shift includes students developing a sense that they have something to teach but also, as importantly, that they have something –sometimes a lot– to learn from staff members.

Embracing the notion that everyone has something to teach and something to learn requires new awareness and revised ways of engaging with community members, and the ELP program provides the space and support structures for such changes. In an analysis of both faculty/student and staff/student partnerships, Lesnick and Cook-Sather (2010) suggested that participants move through four recursive and mutually informing stages when they participate in these programs: (1) recognizing their capacity as teachers and learners beyond their accustomed campus roles; (2) risking vulnerability in working beyond the roles and tasks within which hierarchies hold and sometimes appear to protect them; (3) forming more complex relationships through which they recognize one another as teachers and learners going beyond role-defined stereotypes; and (4) coming to hold in common the hybrid roles of teacher and learner in addition to their prior and continuing campus roles. They thus move toward a more democratic way of 'learning, working and living together' (Fielding, 2011).

An early phase of this work is students speaking with staff in ways that they might not have before, as people and fellow members of the community. One student described how, as a result of her participation in the ELP program, she came to consciousness –and voice– in the simplest sense of acknowledging and speaking with those who keep the campus running:

The biggest change in myself is appreciating what everyone does on campus. During my freshman year I think I just kind of went through, I didn't really make connections. I mean, I made connections with Bryn Mawr students, but not staff members. And that's really the biggest change in myself, saying that extra 'thank you', really appreciating what everyone does -housekeepers and every staff member. It's really a huge change in myself.

Coming to an awareness of and finding a voice to acknowledge a staff member's contribution to the College prompts students to learn to listen to staff voices and find ways to amplify those. Describing an assignment she had for the 'Empowering Learners' course within which she grounded her work with a staff member, one student explained:

To complete this final assignment, I had to approach a lot of people I didn't know, introduce myself, and ask personal questions. Learning to discount a fear of embarrassment and walk up to those staff members I had seen but not met before was a struggle every time. I know a lot of people's names now, in some cases even their favorite Beatles albums. It will be my challenge to continue talking, to continue growing these connections.

'Growing the connections' includes developing the capacity to listen and observe as well as to take action. One student explained:

I have learned how to be a good listener, better teacher and a better friend. I have experienced working with older family members in my household who have some of the same life experiences and difficulties as the staff who work at Bryn Mawr College. Participating in this program has helped me develop into a patient, confident individual who believes that I can really make a difference in many people's lives.

These forms of modulation have powerful implications for the kind of teaching and learning that happen on campus beyond the classroom. The balance between speaking and listening comes to represent -and supports students in enacting- a reciprocal model of teaching and learning. Rather than reify traditional notions of teacher as all knowing and students as receiving, students in the ELP program develop a sense of themselves as a liberating hybrid of teacher and learner:

Now that I have practical experience that exemplifies how not knowing exactly what to do can make me a more effective mentor, I hope to feel less limited in what I attempt to teach. I do not have to be an expert in an area, I have to be willing to learn alongside my students and admit when I do not understand. As a teacher, I am a learner as well. Like my students, I will need to know what resources are available for when I am unsure. There is nothing more empowering to me as a lifelong learner than knowing I can work around my own uncertainties. (<http://serendip.brynmawr.edu/exchange/education/handbook/teachingandlearning>).

This student comment echoes in intriguing ways some of the most powerful qualities of democratic practice: 'Democracy invites us to take risks. It asks that we vacate the comfortable seat of certitude, remain pliable, and act, ultimately, on behalf of the common good' (Williams, 2004, p. 22). The uncertainty the student quoted above describes, and the empowerment she derives from embracing it, are the hallmarks of teaching and learning through the ELP program. Students and their staff partners co-create their curriculum, coming to voice together, and then reinforcing one another's voices through their ongoing dialogue. These are organic processes of co-creation and assessment (Dalke & Lesnick, in press). Integrating the written reflections of a fellow student into her analysis (thus further amplifying student voice), one student participant in the ELP program explained:

This flexible, dialogue-based approach to teaching and learning also allows for a greater sense of collaboration and cooperation from the parties involved. Students (like [my classmate]), are 'more often than not encouraged to learn as consumers and not always as producers or inquisitors of knowledge' but within the TLI it is 'acceptable to rely on your partner's own knowledge and expertise to help you create lessons'.

Each semester there is a final celebration at which all staff/student partners share what they learned from and taught one another. The moving testimonies and presentations/performances participants offer speak to the power of these partnerships to create a more democratic model of teaching and learning -one that includes those traditionally positioned to support rather than participate in the educational process. There is promise here for the amplification of student voices

-and, in turn, the amplification of those who generally have no voice in higher education- to transform the acoustic of the campus. In one student's words:

As we participate in these programs, we need to work to find commonalities rather than just focusing on the differences between us, but we also need to be aware of those differences and be willing to acknowledge the ways that they traditionally divide us. It is important that we find ways in which our different roles and understandings intersect, and to use those intersections as starting places for voicing and understanding the systems that shape our lives and interactions with one another. In this way, we can look at the TLI as a new context for us to allow these considerations a place in our conversation and consciousness as we work together to gain practical knowledge and build relationships. On a greater level, our shared work may even begin to alter the assumptions that people come in with in the first place, and allow us to start reshaping the systems that have had such a role in shaping us (<http://serendip.brynmawr.edu/exchange/education/handbook/teachingandlearning>).

Amplifying student voices in partnerships across faculty, staff, and students

'In the open space of democracy there is room for differences' (Williams, 2004, p. 8). This assertion captures the spirit of the third program I focus on, which brings students, faculty, and staff into conversations that serve to amplify student voices in yet another way and that quite explicitly pursue 'the essential synergy between justice and care' that Fielding (2011) suggests is a key feature of democratic fellowship. This form of radical collegiality and radical attention amplifies student voices within multiple forums of the Social Justice Partnership Program (SJPP). The primary forum, within which most students participate, is the cohort each student joins as an initial form of engagement in the program. Once a student has participated as a member of a cohort, she might become a co-facilitator of a cohort, with a staff or faculty partner. Finally, she might move to being a member of the steering committee, a group of students, faculty, and staff who oversee the program. In each of these forums, the student voice is amplified and the conversations around social justice are remixed to balance the voices of multiple constituencies on campus.

Within the SJPP cohorts, students meet once per week with their faculty or staff co-facilitator and student co-facilitator, as well as with 5-8 other students, to talk about their experiences and perspectives on issues of diversity and social justice within and beyond the campus walls. About this forum, one student wrote:

My [SJPP] cohort has really provided me a space to articulate what's going on in my head and a space where other individuals can bring in what they are thinking about and if something happens, going in with them and just being able to say, 'I don't know what to do with this. What do you guys think?' That kind of opportunity to have a space with five relative strangers and talk, it's just really helpful for me to articulate my thoughts, which is preparing me to go out in the real world. I am confident, I am going to be able to articulate my thoughts and stand up for myself and other people in a way that I don't think I was able to do before.

This student narrates the process of developing a voice both to express herself in the present, in the context of the safe space of the cohort, and to do so 'in the real world'. The confidence comes both through developing her own capacity to speak and through listening to others speak to her.

Having the space to speak and to listen is particularly important for marginalized students, for those whose voices are routinely silenced:

Especially for a community that is majority white and small groups of students of color to redefine the idea of being marginalized, to redefine the idea of all this bad stuff or wrong doing is happening to you. But seeing other people's perspectives and realizing that within this group that is marginalized together you have a lot of differences of experience. And what offends me is not going to offend you. It was important for me to start sharing my perspective to let people know that everything is not roses all the time but it's worth a fight. This is my college. This is where I felt comfortable. This is where I know that I have a space here. This is my space and I have my voice here, this was powerful.

This student articulates both the pain of being marginalized and the power of recognizing diversity within that marginalization as a source of new insight and possibility. Reclaiming the College as her own through participating in a forum that supported 'dialogue with others whom we care for and respect' (Fielding, 2011)

amplified this student's voice and empowered her to share her experience and insight with others.

When students move from being participants to being co-facilitators of SJPP cohorts, they develop a deeper awareness of why such amplification is essential and what supports it:

Sometimes when you are alone and everyone is nodding their head agreeing and you're the person that's like, Huh? For a number of reasons you don't always feel comfortable stepping out and saying, 'I don't believe this and I don't think this.' So what I have done is seek out these spaces here. I could do that all the time because if not I would go crazy. That's how the SJPP was for me. A space where I could do that and also be in a space where people are willing to listen. Not only allowing yourself to speak but also having people listen to you. 'Cause I could speak all the time, I could shout at the top of my lungs in the middle of campus, but if nobody listens to me, it doesn't do anything. Yes, I am shouting, but no one is hearing me. So it's also about bringing people into spaces where they are willing to listen to you... I know it's sometimes the same people coming to these spaces all the time, but there is value in that for me.

The emphasis here on the twin processes of speaking and listening echoes Ayers' (2004) notion of democratic education:

Democratic education is characterized fundamentally by dialogue –the principal vehicle for discussion, deliberation, reconsideration, and transformation... Dialogue is a collaborative enterprise, a community endeavor, a participatory event. In dialogue we speak with the possibility of being heard, of touching hearts and changing minds, and we listen with the possibility of altering the angle of our own regard (pp. 96-97).

When students recognize one another's experiences, perceive both the diversity of what people live and the necessity of bringing differences into dialogue, both speaking and listening become a responsibility:

The reason I committed to SJPP was that there needed to be a different story, not the story of this is how we are going to package this for everybody. I remember my experience at that time [when the program was first started], I

could walk from pocket to pocket of people on campus and everyone would have a different feeling about it, and that's what scared me: that one narrative from those groups was going to become the dominant narrative. And so each group would just continue to think their way, and what I wanted SJPP to do was to bring people together to create a new narrative, together, that is not one story but is at least encompassing of multiple perspectives.

The polyvocal narrative for which this student argues captures the modulation of voice that is what transforms the acoustic of a space; it is when many voices speak to one another, capturing multiple stories from various angles, that a space and the meaning made within it are transformed. Williams (2004) recognizes this in her inclusion of a quotation from Thich Nhat Nanh at the beginning of her book: 'It is possible that the next Buddha will not take the form of an individual. The next Buddha may take the form of a community –a community practicing understanding and loving kindness, a community practicing mindful living.' This sense of collective responsibility born of valuing both individual and all voices is the embodiment of democracy.

The notion of a community as the awakened or enlightened one is consistent with the notion of leadership student participants in the SJPP develop. When students assume leadership roles on the steering committee of the SJPP, they learn to speak with both their own individual voices and as a collective; they learn to listen and speak together:

I never truly felt like the leader but a leader; I felt like that was our mission. The whole program came about to address a community, and we built our own community in order to do that. We leaned on each other to figure out how to craft a message and how to do it in a way that would be heard. How can we state it in a way that is inclusive of all of us? How do we speak for one another to someone who sees us as an other? How do I feel sure that you feel empowered, and how do you support me? And that's what's making us leaders. We could model that for the community at large; that was something we aspired to. We tried to mimic interconnectedness and everyone was a leader.

Through every forum of the SJPP, students amplify their voices, learn to listen for and to other voices, and move toward acting on what they learn. As one student put it: 'I look at things in a new way and have gained the courage and conviction to start conversations and take action.' This action is informed by a deep understanding

of the democratic process of engagement and struggle, of connection and caring: 'The open space of democracy is not interested in hierarchies but in networks and systems where power is circular, not linear; a power reserved not for an entitled few, but shared and maintained by many' (Williams, 2004, p. 59).

Conclusion²

The processes of amplifying, modulating, and tuning student voices as I have discussed them here make student voices louder and more powerful in conversations about formal education in college classrooms, teaching and learning beyond the classroom, and social justice within and beyond the College walls. They contribute to the democratization of teaching and learning on our campus as they embrace 'the human necessity of dignity and respect and its transformative effect on the lived experiences of those who both give it and receive it' (Fielding, 2011).

The acoustic of classrooms at Bryn Mawr is changed as faculty members 'work with students in a more productive way, with a two-way dialogue which helps us explore different avenues in a train of thought.' The acoustic on the wider campus is changed as the TLI staff education programs 'bring people from different parts of the campus together who otherwise might not see each other' and staff members experience an increased sense of connection and belonging to a community that is otherwise just a workplace. And the acoustic students, faculty, and staff create and seek both on and beyond the campus is changed as they 'mimic interconnectedness and everyone [becomes] a leader.' These changes are accomplished through the intentional construction of 'open spaces' within which variously positioned members of the College community are brought into dialogue and their voices remixed. As students test and tune their own voices - a process that moves them from silence or uncertainty into a place of greater confidence, capacity, and resonance- they develop commitment to ensuring that others, both those with less power and those with more, listen and are listened to in new ways.

⁽²⁾ Acknowledgements: Thanks to Jody Cohen, Alice Lesnick, Elliott Shore, and Michael Tratner for helpful comments on drafts of this article.

There are, of course, challenges to this work: it is complicated and destabilizing because it threatens traditional hierarchical structures and requires time for and attention to the educational experience of everyone in the higher education community. For these reasons, some members of the community find it threatening, disruptive, and simply not desirable. Therefore not only does it require commitment and work above and beyond the standard requirements of different members of the higher education community, it also requires persistence in the face of resistance and adversity.

But efforts such as these create a different set of possibilities for higher education –different sounds and dynamics, different insights and understandings, different relationships and forms of engagement. Changing the properties or qualities of a space and what sound fills it –changing the acoustic– changes the sense made in that space, the tone and the significance of what is said and what is heard both within that space and beyond it. These amplifications, resonances, and transformations resound in the wider open spaces across the campus, changing the acoustic of the entire college, one encounter and opened space at a time. Such revisions hold promise for a more democratic way of being and becoming.

Bibliographic References

- Ayers, W. (2004). *Teaching toward freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*. Boston: Beacon Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. (2011). Students as Co-creators of Teaching Approaches, Course Design and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 133-145.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Student Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- (2007a). What Would Happen if We Treated Students as those with Opinions that Matter? The Benefits to Principals and Teachers of Supporting Youth Engagement in School. *NASSP Bulletin*, 91 (4), 343-362.
- (2007b). Translating Researchers: Re-imagining the Work of Investigating Students' Experiences in School. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International*

- Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (829-871). Dordrecht: Springer.
- (2008). 'What you get is looking in a mirror, only better': Inviting Students to Reflect (on) College Teaching. *Reflective Practice*, 9 (4), 473-483.
 - (2009a). *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*. Boulder (Colorado): Paradigm.
 - (2009b). From Traditional Accountability to Shared Responsibility: The Benefits and Challenges of Student Consultants Gathering Midcourse Feedback in College Classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 231-241.
 - (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, 40 (4), 555-575.
 - (2011). Students as Learners and Teachers: College Faculty and Undergraduates Co-create a Professional Development Model. *To Improve the Academy*, 29, 219-232.
- Cook-Sather, A., Cohen, J. & ALTER, Z. (2010). Students Leading the Way Toward Social Justice Within and Beyond the Classroom. *Equity & Excellence in Education*, 43 (2), 155-172.
- Cook-Sather, A., Cohen, J., & Lesnick, A. (forthcoming). Students as Leaders and Learners: Toward Self-authorship and Social Change on a College Campus. *Innovations in Education & Teaching International*.
- COX, M. D. & Sorenson, D. L. (2000). Student Collaboration in Faculty Development. In M. Kaplan (Ed.), *To Improve the Academy: Vol. 18. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 97-106). Bolton (Massachusetts): Anker.
- Dalke, A. & Lesnick, A. (in press). Teaching Intersections: The Surprise of Gift-giving and -getting in the Cultural Commons. *Journal of Curriculum and Pedagogy*.
- Fielding, M. (2004). 'New wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education* 2 (3), 197-217.
- (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. In N. Mocker & J. Sachs (Eds), *Essays in honour of Susan Groundwater-Smith*. Dordrecht: Springer.
- Lesnick, A., & Cook-Sather, A. (2010). Building Civic Capacity and Responsibility Through a Radically Inclusive Teaching and Learning Initiative. *Innovative Higher Education*, 35 (1), 3-17.
- Oldfather, P. (1995). Songs 'come back most to them': Students' Experiences as Researchers. *Theory into Practice*, 34 (2), 131.

- Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.
- Werder, C. & OTIS, M. M. (Eds.). (2010). *Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning*. Virginia: Stylus.
- Williams, T. T. (2004). *The open space of democracy*. Eugene (Oregon): WIPF and STOCK.

Dirección de contacto: Alison Cook-Sather. Universidad de Pennsylvania. Facultad de Educación. Bryn Mawr College, 101 N. Merion Ave.; Bryn Mawr, PA 19010, USA.
E-mail: acooksat@brynmawr.edu



Investigaciones y estudios

La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad¹

Benefits of Peer Assessment and Strategies for Its Practice at University

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092

María Soledad Ibarra Sáiz
Gregorio Rodríguez Gómez
Miguel Ángel Gómez Ruiz

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Área mide. Cádiz, España.

Resumen

La evaluación entre iguales es una de las estrategias evaluativas que podemos utilizar para favorecer el desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este trabajo se parte, en primer lugar, de una descripción básica de un modelo conceptual de referencia (evaluación orientada al aprendizaje) en el que adquiere una función prioritaria, entre otros aspectos, la participación de los estudiantes a través de estrategias tales como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. En un segundo momento del trabajo, se realiza un análisis de la evaluación entre iguales en el contexto universitario, que se centra en dos aspectos fundamentales: la caracterización de esta modalidad de evaluación y las dificultades para su puesta en práctica. Así se explicitan las características diferenciales que definen a la evaluación entre iguales y se presenta una tipología de esta (individual, intragrupo e intergrupo). Se describen las principales dificultades que diferentes investigaciones han puesto de mani-

⁽¹⁾ Trabajo financiado parcialmente por el proyecto de excelencia *Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios* con ref. P08-SEJ-03502, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía; el proyecto con referencia IE21 *Participación de los estudiantes en la e-Evaluación y retroalimentación prospectiva*, subvencionado por la Universidad de Cádiz; y los proyectos EvalCAU-I (ref. A/6125/06), EvalCAU-II (ref. A/7841/07) *Evaluación orientada al aprendizaje y calidad en la Educación Superior* y EvalPART (ref. A/016477/08) *Participación de los estudiantes en la evaluación y calidad en Educación Superior*, financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID).

fiesto en el momento de llevar a la práctica esta modalidad evaluativa, entre las que destacan las de tipo conceptual, institucional y relacional o aspectos referidos a la fiabilidad y validez de la evaluación entre iguales. A pesar de las dificultades destacadas con anterioridad, en un tercer momento se abordan los beneficios que estudiantes y profesores universitarios pueden conseguir al hacer uso de este tipo de evaluación, como la mejora de los procesos y productos del aprendizaje, el desarrollo de estrategias interpersonales, la mejora de la capacidad para emitir juicios o el desarrollo de determinadas competencias académicas y profesionales. Este trabajo finaliza presentando un conjunto de estrategias que permitan al profesorado universitario la puesta en práctica de esta modalidad evaluativa en su actividad académica, aportando ejemplos e investigaciones en torno a tres dimensiones básicas: la planificación, la proalimentación y la sistematización de la evaluación entre iguales.

Palabras clave: evaluación entre iguales, evaluación por compañeros, evaluación del aprendizaje, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación en la universidad.

Abstract

Peer assessment is one of the assessment strategies that can be used to enhance lifelong learning. A conceptual framework (learning-oriented assessment) is roughly described, in which student participation through strategies such as self-assessment, peer assessment and cooperative assessment are essential. Peer assessment at university is analysed, focusing on the characteristics of this assessment strategy and the difficulties of its implementation. The characteristics of peer assessment are specified and a typology is presented (individual, intra-group and inter-group). The main difficulties evinced by research studies when implementing peer assessment are described. The conceptual, institutional, and relational difficulties and aspects related to the reliability and validity of peer assessment are highlighted. Nevertheless, university students and teachers can reap benefits from peer assessment, like improvement of learning processes and products, development of interpersonal strategies, improved judgement and development of certain academic and vocational competences. A collection of strategies is presented that allow university teachers to implement peer assessment in their academic activity. Examples and research are cited, revolving around three basic dimensions: planning, feed-forward and the systematisation of peer assessment.

Key words: peer assessment, learning assessment, learning-oriented assessment, assessment at university.

Introducción

La sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo en la que nos encontramos favorece los cambios rápidos, y con frecuencia inesperados, que nos exigen una mayor capacidad de adaptación y de gestión de la incertidumbre y la ambigüedad. La adecuación a las demandas que se van planteando exige el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de nuestros estudiantes (Bordas y Cabrera, 2001). No es de extrañar pues que los cambios que se están desarrollando en el marco del proceso de convergencia, planteado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, hayan favorecido que se incremente el énfasis en el desarrollo de estrategias transferibles y utilizables para el aprendizaje a lo largo de la vida y para el empleo (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997; Whitston, 1998; Fallows y Steven, 2000).

En consonancia con autores como Birenbaum (1996) o Segers y Dochy (2001), algunas de las competencias que debemos desarrollar en la Enseñanza universitaria son la capacidad de resolución creativa de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de información relevante y su uso eficaz, así como la realización de juicios reflexivos, el desarrollo del pensamiento crítico o el fomento del aprendizaje autónomo.

La participación de los estudiantes universitarios en procesos de evaluación, mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales², facilitará la adquisición y desarrollo de estas competencias y promoverá una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje; elementos claves de lo que conocemos como aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Liu y Carless, 2006; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

La evaluación entre iguales en la Enseñanza universitaria ha sido desarrollada y estudiada en diferentes países, contextos, materias y áreas de conocimiento (Sivan, 2000): Medicina (Burnett y Cavaye, 1980), Biología (Orsmond, Merry y Reiling, 1996), Ingeniería (Boud y Holmes, 1995; Marín García, 2009), Idiomas (Cheng y Warren, 1997), Economía (Segers y Dochy, 2001), etc. Por tanto, la conclusión parece evidente tal y como Falchikov y Goldfinch (2000) sugieren en un estudio metaanalítico: la evaluación entre iguales se puede utilizar con éxito en cualquier disciplina, área y nivel.

Lógicamente, para plantear y ejecutar con éxito en el aula experiencias de evaluación entre iguales, la metodología docente debe ser flexible y estar abierta a la colaboración y la participación de los estudiantes (Bretones, 2008). Por lo tanto, es conveniente favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje auténticos en los

⁽²⁾ A lo largo de este trabajo se utilizan como sinónimos los conceptos *evaluación entre iguales* y *evaluación por compañeros*.

que se compartan significados, se construya conjuntamente el conocimiento y se ofrezcan, además, amplias oportunidades de interacción social (Keppell et ál., 2006).

A lo largo de este trabajo nos referiremos, en primer lugar, al concepto general de «evaluación orientada al aprendizaje» (EOA) con la intención de contextualizar desde una perspectiva teórica la evaluación entre iguales. En un segundo momento, nos centraremos en definir y caracterizar la evaluación entre iguales, comentar las dificultades y analizar los beneficios que aporta su práctica entre los estudiantes universitarios. Por último, se presentan algunas estrategias para hacer realidad este tipo de evaluación en el contexto universitario y se finaliza presentando las principales conclusiones y algunas implicaciones para la práctica universitaria.

Un marco de referencia: la evaluación orientada al aprendizaje

En esencia, la evaluación está relacionada con la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan, así como con la concepción del conocimiento que profesores y estudiantes tengan: unitario e individual, compartido y colectivo, abierto y modificable. Esta percepción previa sobre el conocimiento estará claramente relacionada con los propósitos de la evaluación y con el nivel de participación que se promueva en los procesos evaluativos.

Aunque en la práctica cotidiana que persiste en las aulas universitarias se sigue poniendo el énfasis en el trabajo del profesorado, y no en el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra y Rodríguez, 2010), en los últimos años estamos asistiendo a la introducción de cambios e innovaciones en los sistemas y procedimientos de evaluación (Boud, 2006) que conceden un mayor protagonismo a los estudiantes.

En este contexto de reflexión y cambio evaluativo, se está potenciando desde algunos ámbitos académicos e investigadores la denominada evaluación orientada al aprendizaje, término que aparece acuñado inicialmente por Carless (2003) y que es reivindicado por autores como Boud y Falchikov (2006), Keppell et ál. (2006), Bloxham y Boyd (2007) o Padilla y Gil (2008); o la e-evaluación orientada al e-aprendizaje cuando nos situamos en contextos virtuales de aprendizaje (Rodríguez Gómez et ál., 2009).

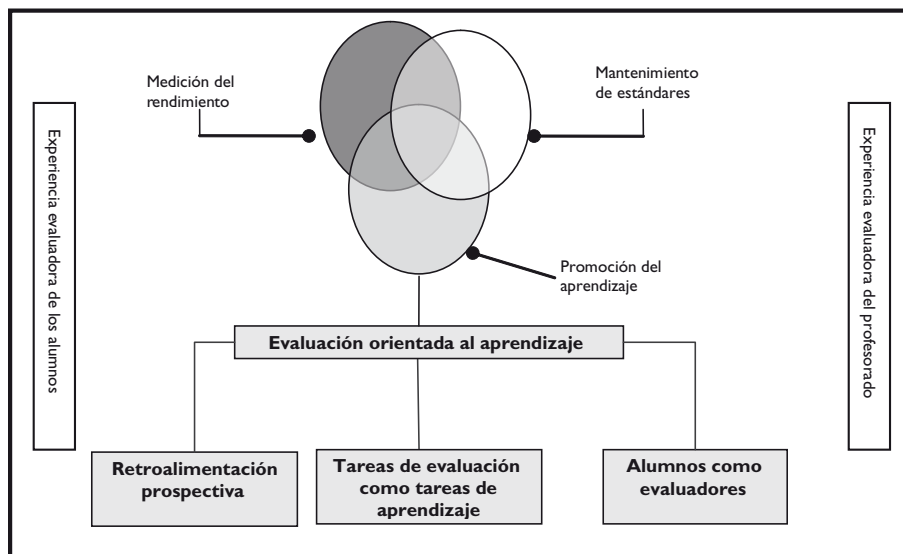
Los tres elementos básicos en los que se fundamenta la evaluación orientada al aprendizaje (participación activa de los estudiantes, proalimentación y tareas auténticas) ayudan a asumir procesos participativos y colaborativos de evaluación que se

apoyan en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. La evaluación orientada al aprendizaje pone la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de los conocimientos a través de la evaluación sumativa (Keppell et ál., 2006).

Por tanto, podemos considerar la evaluación orientada al aprendizaje como un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje a partir del cual no solo se puede extraer información útil para el estudiante, sino que se posibilita la promoción del desarrollo de competencias valiosas para su presente académico y su futuro laboral.

Carless, Joughin y Liu (2006) parten de la necesidad de desarrollar tareas de evaluación que promuevan la disposición y capacitación necesarias para favorecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la siguiente figura podemos observar el marco conceptual donde se recogen los elementos esenciales de la evaluación orientada al aprendizaje.

FIGURA I. Marco conceptual de la evaluación orientada al aprendizaje (traducido de Carless et ál., 2006, p. 14)



Esta concepción de la evaluación es coherente con la idea de *alineamiento constructivista* introducida por Biggs y Tang (2009), así como con el concepto de *evaluación sostenible* planteado por Boud (2000), desde el que se enfatiza que las actividades de evaluación contribuyen positivamente al desarrollo del conocimiento y a una mejor disposición para el aprendizaje más allá de los contextos académicos (Boud y Falchikov, 2006).

Destacamos como uno de los componentes cruciales de la evaluación orientada al aprendizaje la «proalimentación» o «retroalimentación prospectiva» (*feedforward*); es decir, considerar la retroalimentación como información útil para el futuro, inmediato y mediato, tanto académico como laboral (Carless, Joughin y Mok, 2006), de tal forma que permita una mejora de lo realizado o aprendido. Los autores entienden que la mediación que ofrece el tutor debe tener implicaciones tanto para las tareas que el alumno está realizando y para el momento en las que las está realizando, como para la realización de tareas futuras ya sea en ámbitos académicos o profesionales.

Desde este enfoque, se considera la evaluación como una poderosa herramienta para desarrollar competencias valiosas en los estudiantes, así como para mejorar su nivel de implicación y motivación, apostando por que el alumno participe en su propia evaluación y la protagonice.

El énfasis participativo en el proceso de evaluación se concreta en la necesidad de promover estrategias como la *evaluación entre iguales* y la *autoevaluación*, principalmente, porque se cree que este tipo de prácticas están más relacionadas con las oportunidades para el aprendizaje.

Respecto al foco de atención de este artículo -la evaluación entre iguales-, autores como Keppell et ál. (2006) nos hablan de «evaluación entre iguales orientada al aprendizaje» (*learning-oriented peer assessment*), partiendo del precepto de que cualquier práctica o procedimiento de evaluación que utilicemos debe estar orientado a mejorar y a promover aprendizajes significativos y duraderos (Bordas y Cabrera, 2001; Ibarra y Rodríguez, 2007).

La evaluación entre iguales en la universidad

Caracterización y tipología

La evaluación entre iguales ha sido estudiada por numerosos autores en los últimos años. Así, para Dochy, Segers y Slujsmans (1999), consiste en un proceso a través del

cual un grupo de personas puntúa a sus compañeros. Por su parte, Falchikov (2001) la concibe como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o de los logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes. Brew (2003) cita que la evaluación entre iguales implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros. Topping (1998) define la evaluación entre iguales como una práctica en la que los estudiantes consideran la cantidad, el nivel, el valor, la calidad y el éxito de los productos o resultados de sus semejantes.

La evaluación entre iguales puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes. Se puede considerar que este tipo de evaluación es una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes (Prins et ál., 2005), sobre todo porque incrementa su intencionalidad formativa (Falchikov, 1995; Falchikov y Goldfinch, 2000) y fomenta el diálogo, la interacción enriquecedora y la creación de significados comunes con los otros compañeros e incluso con los docentes (Elwood y Klenowski, 2002).

Trabajos como los de Liu y Carless (2006), con una muestra de 1.740 estudiantes y 460 académicos, evidencian que tanto unos como otros suelen mostrar reticencias para participar o promover actividades que impliquen evaluación entre iguales. Es interesante observar que esta negativa se daba a pesar de que la mayoría de estudiantes afirmaba que no había participado en ninguna evaluación por compañeros o que lo había hecho en muy raras ocasiones. Por ello, es importante tener presente que nuestras teorías implícitas, nuestros prejuicios, pueden ir modificándose durante la puesta en práctica de esta estrategia.

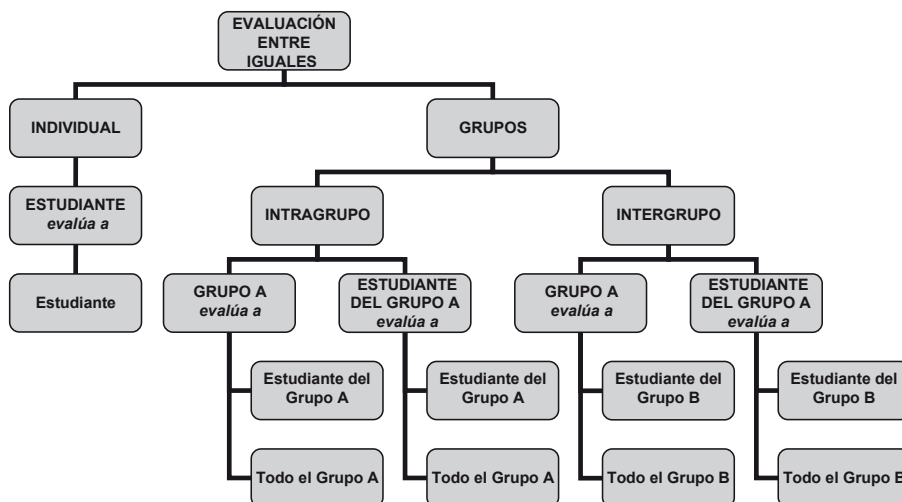
Por su parte, Brew (2003) nos habla sobre la posibilidad de encuadrar tanto la autoevaluación como la evaluación entre iguales dentro de los distintos intereses de conocimiento que describe Habermas (1995): técnico, comunicativo y emancipatorio. En este caso, la clasificación está basada en las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y los papeles y responsabilidades que asumen en el proceso de evaluación; cada enfoque se halla ligado a determinadas tareas de evaluación y aprendizaje.

En la literatura podemos diferenciar varios tipos de taxonomías de la evaluación entre iguales. Syvan (2000), en un estudio de investigación-acción, diferencia dos tipos de evaluación entre iguales: intragrupo e intergrupo. Esta categorización es también asumida por Prins et ál. (2005), quienes incluyen, además, un tercer nivel: evaluación individual en la que los estudiantes valoran a otros estudiantes. La evaluación entre iguales queda así dividida en tres categorías básicas:

- Evaluación intragrupo. Basada en la evaluación dentro de los grupos de trabajo. Cada participante o grupo valora el trabajo realizado por sus compañeros de forma individual o colectiva durante un proyecto común.
- Evaluación intergrupo. La evaluación se realiza entre grupos. De forma individual o por grupos, se valora el trabajo realizado por los distintos grupos.
- Evaluación individual. En esta última categoría, los estudiantes evalúan el proceso o producto del aprendizaje individual de sus iguales.

De forma gráfica podemos categorizar la evaluación entre iguales desde una perspectiva organizativa como presentamos en la Figura II.

FIGURA II. Tipos de evaluación entre iguales



Dificultades

Al poner en práctica este modelo de evaluación, podemos encontrarnos con algunas dificultades. Así, Fallows y Chandramohan (2001) destacan las siguientes:

- Conceptuales. Es necesario asegurar un cierto equilibrio entre la evaluación realizada por el tutor –que suele centrarse más en la calidad académica del trabajo realizado– y la de los estudiantes que se centran y valoran el esfuerzo realizado para efectuar el trabajo. Es necesario garantizar un nivel de confianza

entre las valoraciones de los estudiantes y los tutores, esto solo se da cuando existe armonía entre la metodología de enseñanza del tutor y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

- **Institucionales.** Las cuestiones que emanan de la institución, desde los recursos con los que cuenta hasta las normas establecidas en dicha institución, pueden condicionar el proceso de evaluación.
- **Relaciones entre los participantes.** La realización de la autoevaluación o la evaluación entre compañeros modifica y diversifica la jerarquía tradicional de la evaluación educativa, al promover cambios en los papeles y responsabilidades de los estudiantes y tutores, los cuales pueden cuestionar o dificultar la asunción de estas nuevas responsabilidades o papeles.

Una de las grandes preocupaciones y focos de interés de las investigaciones educativas realizadas sobre este aspecto del tema es asegurar la fiabilidad y la validez de esta estrategia evaluativa (Topping, 1998; Falchikov y Goldinch, 2000; Brew, 2003; Bretones, 2008; Marín García, 2009). Hemos de aclarar que, en este contexto, la fiabilidad se define como el grado de coincidencias existentes en las evaluaciones realizadas por los distintos estudiantes sobre un proceso o producto; la validez, por su parte, se concibe como el nivel de similitud respecto a la evaluación realizada por el docente o, en su caso, los docentes. Parece evidenciarse en este aspecto y siguiendo los trabajos citados, que existe, en la mayoría de los casos, correlación positiva entre las puntuaciones de los estudiantes, las del docente y las calificaciones finales.

A pesar de estas semejanzas en las puntuaciones, es cierto que podemos encontrarnos con algunos desfases, como los que ponen de manifiesto Pond, Ul-Haq y Wade (1995). Algunos de los motivos de las discrepancias en las puntuaciones ofrecidas por los estudiantes son los siguientes: sobrevaloración por relaciones de amistad, falta de diferenciación dentro del grupo, personas que dominan en el grupo y que incrementan su puntuación y personas que fallan en la contribución al grupo y que se benefician del trabajo de los demás.

Atendiendo a preocupaciones similares, Heathfield (2003) elaboró, en colaboración con los miembros de su departamento y con la participación de los propios estudiantes, un protocolo (véase Cuadro 1) que puede ayudar a diferenciar las puntuaciones de manera argumentada entre los miembros del grupo. Este equipo de trabajo considera que los estudiantes son los más apropiados para realizar una distribución justa de las calificaciones.

CUADRO I. Esquema de evaluación del grupo para estudiantes (Heathfield, 2003, p. 166)

Categorías	ESTUDIANTES				
	1	2	3	n	Promedio del grupo
Asistencia regular a las reuniones del grupo					
Aportación de ideas para el tema					
Material de investigación, análisis y preparación para el tema					
Contribución a los procesos cooperativos del grupo					
Apoyo y motivación de los miembros del grupo					
Contribución práctica al resultado final, por ejemplo, escritura, presentación, materiales					
Total para cada estudiante					Promedio total para el grupo

Otra de las dificultades con la que nos podemos encontrar es la ponderación en la calificación global de las diferentes puntuaciones asignadas en las distintas evaluaciones dentro de modelos integrales que impliquen la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación del tutor. En este sentido, Fallows y Chandramohan (2001) proponen favorecer el debate, la negociación y la información para equilibrar y dar un peso diferenciado y ponderado a las valoraciones de cada miembro. El consenso al que llegan los estudiantes y docentes, siguiendo a los mencionados autores, es el siguiente: el 75% de la calificación total correspondería a las valoraciones realizadas por el tutor, el 15% a las ofrecidas por los compañeros y el 10% a las dadas por el propio estudiante. La práctica e integración de estos tres tipos de valoraciones pueden servir para garantizar un mayor grado de fiabilidad y una visión más amplia y coherente.

A pesar de estas propuestas integrales, existen autores que buscan otras alternativas que dan mayor responsabilidad a los estudiantes y llegan a considerar exclusivamente las valoraciones de los estudiantes para establecer las calificaciones finales (Brown y Glasner, 2003). Como podemos observar, no existe un único camino; en cualquier caso, la mejor alternativa siempre será la establecida, previo diálogo y consenso, por el grupo clase y los profesores en el contexto concreto de la acción educativa.

Para evitar las dificultades que los estudiantes pueden tener al desarrollar la autoevaluación o la evaluación entre iguales, Jordan (2003) propone introducir ejercicios previos de evaluación con el objetivo de orientar a los estudiantes en la ejecu-

ción satisfactoria de estas prácticas. Tres de las alternativas que esta autora plantea –y que permiten integrar procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación por parte del tutor– son (Jordan, 2003, p. 194):

- Cada miembro del grupo evalúa su actuación respecto a una variedad de criterios, completa una ficha de autoevaluación y termina por otorgar una nota global. Esto se hace de forma individual.
- Cada grupo de evaluación por los compañeros (de cuatro estudiantes) compara las notas, discute cómo han llegado a ellas y modifica sus notas globales. Las fichas se entregan a los tutores.
- Finalmente, existe una evaluación en tutoría en la que están presentes el tutor y el grupo. Los tutores discuten y ratifican calificaciones o llaman a la moderación en el caso de grandes desviaciones. Los estudiantes (y por supuesto los tutores) deben estar preparados para justificar las notas sugeridas en esta sesión.

Las dificultades también aparecen cuando se propicia una evaluación entre iguales con una función formativa. Así nos encontramos con cierta resistencia inicial de los estudiantes, una concepción limitada sobre el sentido y la finalidad de la evaluación, ausencia de criterios explícitos o falta de comprensión de los mismos, inexperiencia en la emisión de juicios valorativos (precisamente, participar en la evaluación desarrollará el sentido crítico y la capacidad evaluadora), influencia de las relaciones entre compañeros o el sesgo de la indulgencia, entre otras.

Para concluir, comentaremos otro aspecto que es importante tener en cuenta, como son las reacciones de los alumnos ante valoraciones negativas o las consecuencias de la evaluación entre iguales en las relaciones personales. Debemos establecer argumentos e intervenciones que nos ayuden a destacar los elementos positivos de cada uno, que nos permitan tomar medidas que favorezcan la implicación de los estudiantes y, sobre todo, que puedan aportar información útil a los implicados para futuros desempeños en tareas similares.

Beneficios de las experiencias de evaluación entre iguales

En primer lugar, debemos destacar que los estudiantes suelen considerar que es necesario integrar diferentes procedimientos de evaluación que aporten información

adicional para ayudar a relativizar y enriquecer las valoraciones (Sivan, 2000), por lo que ellos consideran que la utilización de múltiples tareas y papeles evaluativos es la mejor alternativa a la hora de enfocar un proceso de evaluación.

Por otro lado, queda claro que la mayoría de los estudiantes –una vez que estos han participado activamente en experiencias de evaluación de este tipo– acepta y valora positivamente el trabajo grupal y la participación en experiencias de autoevaluación y evaluación entre iguales.

Trabajos como el de Gatfield (1999) evidencian un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes al realizar trabajo grupal y al participar en procesos de evaluación entre iguales, sin que se encuentren diferencias significativas en función del sexo o la edad. Según este autor, los estudiantes consideran que ellos deberían evaluar a sus compañeros; también opinan que la evaluación entre iguales es un método adecuado y que refleja el esfuerzo del alumnado, que es capaz de ofrecer evaluaciones justas.

Wen y Tsai (2006) encuentran también actitudes positivas por parte de los estudiantes hacia los procesos de evaluación entre iguales (en su caso en contextos de aprendizaje online). En este caso, los autores encuentran diferencias significativas en factores como el sexo y la experiencia previa. Los chicos parecen valorar mejor que las chicas este tipo de experiencia; igualmente, se identifican actitudes más positivas en aquellos que han participado previamente en este tipo de evaluación entre iguales de forma virtual.

Algunas de las ventajas que los estudiantes encuentran al participar en tareas de evaluación entre iguales las agrupamos en las categorías que desarrollamos a continuación:

- Mejora de los procesos y productos del aprendizaje. Los estudiantes consideran que participar en evaluaciones por compañeros es una importante experiencia educativa que contribuye a la notable mejora de los procesos y productos de los aprendizajes. Siguiendo a Jaques (1991), Sivan (2000), Falchikov (2001), Segers y Dochy (2001), Prins et ál. (2005) y Liu y Carless (2006) podemos concretar las mejoras detectadas por los estudiantes al realizar este tipo de evaluación:
 - Mejora el proceso de aprendizaje ayudando a estructurarlo.
 - Incrementa el aprendizaje y el rendimiento.
 - Se convierte en un incentivo para mejorar el trabajo grupal y el propio esfuerzo. La implicación de los compañeros aumenta cuando el profesor comparte con los estudiantes la responsabilidad de evaluar.

- Estimula el pensamiento y el aprendizaje profundo y crítico.
- Desarrollo de estrategias interpersonales. Cabe destacar el papel que desempeña la evaluación entre iguales en el desarrollo de estrategias interpersonales y habilidades sociales. Los estudiantes perciben que desarrollan un mayor grado de empatía y de competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la cooperación, tanto con los estudiantes como con los profesores, como ha puesto de manifiesto el trabajo de Hanrahan e Isaacs (2001).
- Mejora la capacidad de realizar juicios y evaluar. Las aportaciones de Sivan (2000), Segers y Dochy (2001) o Sluijsmans, Brand-Gruwel y Van Merriënboer (2002) vienen a demostrar cómo los estudiantes que participan en experiencias de evaluación entre iguales van adquiriendo mayor confianza y destreza a la hora de realizar juicios y valoraciones.
La evaluación entre iguales es un buen procedimiento para contrastar los resultados de la autoevaluación y contribuir a que los juicios de los estudiantes sobre su propio aprendizaje sean cada vez más ajustados, lo cual ayuda a desarrollar la capacidad de autoevaluación y de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.
Según Prins et ál. (2005) los alumnos implicados en actividades de evaluación entre iguales valoran de manera positiva la claridad y la puntuación que los compañeros les ofrecen. Igualmente se ve incrementada la capacidad para ofrecer una retroalimentación apropiada a los compañeros, por lo que su práctica habitual puede beneficiar la productividad y eficacia de los grupos de trabajo. Anderson y Freiberg (1995) evidencian que, además de poder mejorar el trabajo en grupo, aumenta la conciencia sobre la calidad del trabajo personal.
- Importancia para el desarrollo de la carrera profesional. De forma complementaria, la implicación en actividades de evaluación entre iguales ha sido valorada por los propios estudiantes como un elemento clave para el desarrollo de la carrera profesional (Sivan, 2000). Esta percepción se ve justificada por el desarrollo de aspectos valiosos para el mundo laboral y que ya hemos comentado, como competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la empatía o la valoración del trabajo tanto propio como ajeno.
- Desarrollo de competencias. Más allá de las propias percepciones manifestadas por los estudiantes, ha quedado de manifiesto en diferentes trabajos que la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación puede favorecer el desarrollo de diferentes competencias, entre ellas:

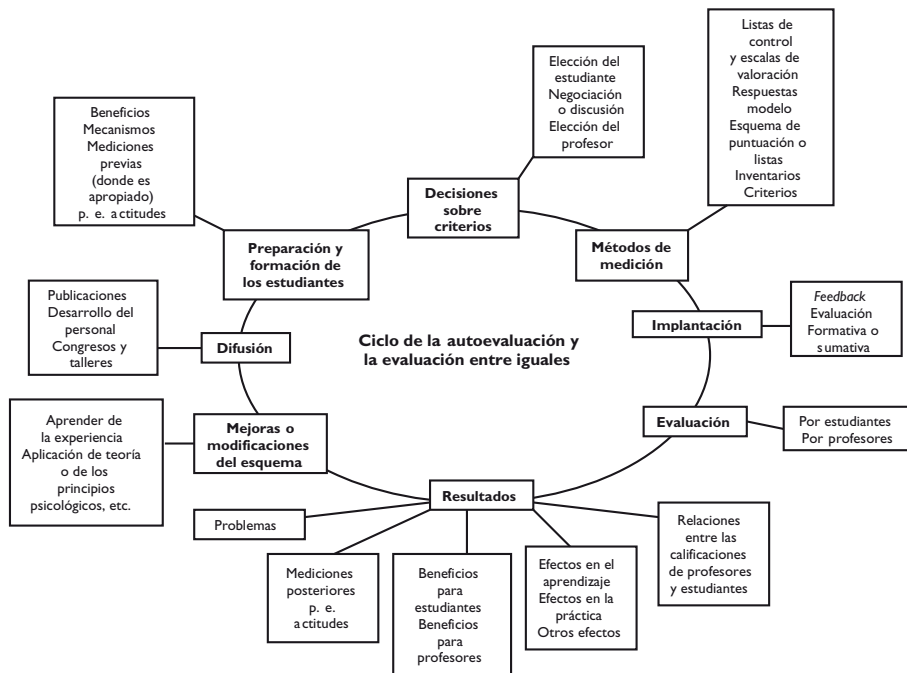
- Estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes (Schon, 1987; Jaques, 1991; Sambell y McDowell, 1998; Sivan, 2000). Se destaca además que la capacidad de valorar el trabajo de otros ayuda a mantener una actitud y valoración críticas sobre el propio.
- Conocimiento de distintas soluciones a diferentes problemas (Gibbs, 1981). Los papeles múltiples que asumen los estudiantes, junto con la variedad de realidades que tienen que juzgar, amplía su capacidad de resolver problemas.
- Aumento de la autosuficiencia y la dirección de sus propios aprendizajes (Boud, 1991; Gibbs y Jenkins, 1992; Stefani, 1994). La reflexión y la organización mental promovidas por la participación en la evaluación repercute en la capacidad del aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Mayor capacidad de discusión y negociación, así como desarrollo de habilidades para participar en debates (Prins et ál., 2005) y otras capacidades derivadas del trabajo en grupo y de la relación con iguales.
- Motivación del pensamiento, incremento del aprendizaje y de la confianza de los estudiantes (Brew, 2003). Los alumnos profundizan en su pensamiento y en el aprendizaje desarrollado, además aumentan la seguridad con la que afrontan el proceso de aprendizaje y evaluación.

Como hemos comprobado, la adquisición de estas competencias favorecerá que los estudiantes sean más autónomos en los procesos de aprendizaje en los que se vean implicados y que desarrollen estrategias que promuevan el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, al valorar sus propias actuaciones e identificar elementos que deben mantener, reforzar o modificar.

¿Cómo llevar a la práctica la evaluación entre iguales?

Como estrategia general para incorporar la autoevaluación y la evaluación entre iguales, Falchikov (2005) propone el siguiente proceso (Figura III).

FIGURA III. Cómo llevar a la práctica la autoevaluación y evaluación entre iguales (traducido de Falchikov, 2005, p. 125)



Para plantear y ejecutar con éxito en el aula universitaria experiencias de evaluación entre iguales y lograr orientarlas al aprendizaje, la metodología docente debe ser flexible y estar abierta a la innovación, la colaboración y la participación de los estudiantes (Bretones, 2008; Padilla y Gil, 2008). Por lo tanto, en primer lugar, es conveniente favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje auténticos donde se compartan significados, se construya conjuntamente el conocimiento y se ofrezcan, además, amplias oportunidades de interacción social (Keppell et ál., 2006). Desde la perspectiva de la evaluación, ello implica que las tareas de evaluación sean realistas y relevantes, se desarrollen en un contexto social y físico que se asemeje lo más posible al contexto profesional y que los criterios de evaluación sean transparentes y estén basados en los que se suelen utilizar en la práctica profesional (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Gulikers et ál., 2006; Monereo, 2009).

En segundo lugar, se hace necesario introducir las prácticas de evaluación entre iguales de forma progresiva, con la cautela que exige cualquier proceso de cambio.

Desde una perspectiva global, Falchikov y Goldfinch (2000) ofrecen algunas sugerencias para considerar en el momento de implementar la evaluación entre iguales:

- Utilizar un reducido número de estudiantes para la evaluación y el trabajo grupal.
- Implicar a los estudiantes en la discusión sobre los criterios de evaluación.
- Implicar a los estudiantes en la evaluación entre compañeros de los procesos y los productos de aprendizaje.
- Utilizar la evaluación entre iguales con el objetivo fundamental de aportar retroalimentación a los estudiantes durante los procesos de aprendizaje.
- Preferiblemente, centrar la evaluación por parte de los estudiantes en una puntuación global con criterios claros y bien comprendidos.

De cara a la práctica de la evaluación entre iguales, es necesario considerar algunas estrategias que detallamos a continuación:

- *Informar e involucrar a los estudiantes desde el comienzo del proceso de evaluación.* La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación podría promoverse desde el comienzo. Para ello, ha de clarificarse cuál será el papel que desempeñará la evaluación realizada por los propios compañeros (ofrecer una puntuación global, identificar elementos que favorezcan la mejora del trabajo en grupo, promover una retroalimentación continua que garantice el aprendizaje de todos los componentes del grupo, etc.), cuáles serán los criterios de evaluación con los que se compararán los resultados y el proceso de aprendizaje, etc. Es recomendable que los alumnos participen en la concreción de estos elementos; por ejemplo pueden discutir y puntualizar los criterios de evaluación, así como valorar la utilidad y pertinencia de las propuestas de otros compañeros (Higgins, Hartley y Skelton, 2002). En definitiva, se trata de favorecer lo que Carless (2006) denomina «diálogos sobre la evaluación» para aclarar y consensuar todos los aspectos importantes de la misma. Por supuesto, se tratará de un proceso abierto y revisable, las decisiones que se tomen inicialmente se podrán modificar de manera argumentada y con el acuerdo del mayor número posible de implicados.
- *Retroalimentación y proalimentación por parte de los compañeros: enseñar a tutorizar.* Como han puesto de manifiesto Liu y Carless (2006, p. 289), si las culturas de la enseñanza y el aprendizaje enfatizan los logros individuales en detrimento de enfoques más colaborativos, el potencial de la retroalimentación y la proalimentación entre compañeros para el aprendizaje no alcanzará toda su potencialidad.

A la hora de plantear una experiencia de evaluación entre iguales, es bastante frecuente optar por que los estudiantes ofrezcan únicamente una puntuación o valoración de carácter sumativo del trabajo de los diferentes miembros del grupo o del grupo al completo (Becker, Geer y Hughes, 1995). Es necesario centrarse en el papel formativo de la evaluación entre iguales e incrementarlo. La «retroalimentación por compañeros» (*peer feedback*) se entiende como un proceso de comunicación a través del cual los estudiantes desarrollan un diálogo relacionado con su ejecución y rendimiento (Liu y Carless, 2006). Prins et ál. (2005) destacan la importancia de favorecer la comunicación y la comprensión de la retroalimentación aportada a los estudiantes tutorados y de darles la oportunidad de expresar si han captado en todas sus dimensiones los cambios que deben realizar o si necesitan algún otro tipo de mediación. Esto favorecerá que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades; asimismo, serán capaces de establecer las actuaciones necesarias para facilitar y promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo (Topping, 2003).

La retroalimentación entre estudiantes contribuye a la cohesión de los equipos de trabajo y les permite centrar su trabajo en el aprendizaje efectivo (Brew, 2003). Igualmente, explicitar lo que los alumnos saben favorece el desarrollo y la toma de conciencia de sus propias ideas y concepciones; por ello, la mediación entre compañeros es un camino esencial para favorecer la mejora del aprendizaje y desarrollo de estrategias metacognitivas (Liu y Carless, 2006). Los estudiantes pueden encontrar dificultades a la hora de ofrecer o recibir retroalimentación; en algunas ocasiones se toman de manera negativa o simplemente desestiman los comentarios más críticos. Aunque las pruebas nos muestran que con bastante frecuencia los estudiantes valoran las aportaciones de los compañeros para reconducir su trabajo (Prins et ál., 2005).

Es necesario crear y favorecer un clima en el que ofrecer y recibir retroalimentación por parte de los compañeros sea considerado como algo habitual y como parte integrada en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Liu y Carless, 2006). Las estrategias para la tutoría entre iguales se deben ir desarrollando con la práctica, al tiempo que se ofrece ayuda y se coloca el andamiaje de base necesario para que cada uno de los miembros del grupo vaya siguiendo su propio proceso de aprendizaje con el apoyo y guía del resto de compañeros y de los profesores (Fallows y Chandramohan, 2001).

Por todo ello, es recomendable presentar ejemplos a los estudiantes y realizar actividades de formación y entrenamiento (Topping, 1998). Es decir, se hace necesario que, desde el momento en que acceden a la universidad, los estudiantes sean «educados en la evaluación». Al igual que ocurre con los docentes, la práctica

y la formación al respecto harán más eficaces y exitosas las evaluaciones por compañeros, a la vez que fomentarán la reflexión y el aprendizaje de competencias relacionadas con la capacidad de emitir juicios y valorar procesos y productos.

La labor del profesor en esta fase del proceso de enseñanza resulta crucial. Los estudiantes suelen demandar que el profesorado dedique más tiempo y más asistencia al trabajo grupal (Gatfield, 1999; Bogaard et ál., 2005), por lo que los profesores deben contar con los conocimientos y las estrategias adecuadas para afrontar estas nuevas situaciones educativas.

- *Sistematizar las evaluaciones.* Durante el proceso de enseñanza y evaluación es importante sistematizar lo más posible el proceso, qué criterios de evaluación se tendrán en cuenta (Falchikov y Goldfinch, 2000), qué peso tendrá la evaluación realizada por ellos en la evaluación global dirigida por el profesorado (Sluijsmans et ál., 2002) o si la evaluación entre iguales será asignada al azar, como recomienda Topping (2003).

Una forma de sistematizar el proceso es la descripción de los elementos que se consideran básicos dentro de un procedimiento de evaluación (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2008), como son los criterios, el objeto de evaluación, las tareas por realizar, los productos esperados, la persona que evalúa y los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Un breve ejemplo se presenta en el Cuadro II, donde se hace referencia a la especificación de la puesta en marcha de un proyecto y su posterior presentación oral en pequeños grupos.

CUADRO II. Ejemplo de procedimiento de evaluación

Tareas por realizar	Productos esperados	Persona que evalúa	Técnicas e instrumentos evaluación
1. Elaboración de borrador proyecto	Borrador del proyecto de investigación	Profesor	Lista de control
2. Elaboración del proyecto de investigación definitivo	Proyecto de investigación según las recomendaciones realizadas	Profesor	Escala de valoración del profesor
		Estudiantes (autoevaluación)	Escala de valoración para la autoevaluación
		Estudiantes (evaluación entre iguales intragrupos)	Escala de valoración para la evaluación entre iguales
3. Presentación oral del proyecto de investigación	Presentación pública del proyecto Materiales elaborados: Presentación PowerPoint, guión...	Profesor	Rúbrica del profesor
		Estudiantes (evaluación entre iguales intergrupos)	Rúbrica para la evaluación entre iguales

Conclusiones y prospectiva

Hemos podido analizar que la evaluación entre iguales favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales, como son: la autorregulación de los aprendizajes, el desarrollo del pensamiento crítico, diversas estrategias para la resolución de problemas, la capacidad de negociación y discusión, la seguridad y la organización en el trabajo propio, etc., todo lo cual facilita el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

Los propios estudiantes valoran mucho la participación en este tipo de evaluación. Los estudiantes universitarios que han participado en experiencias que implican evaluación entre iguales consideran que estas inciden en la mejora de los procesos de aprendizaje; incrementan el rendimiento y el desarrollo de aprendizajes profundos; favorecen la adquisición de habilidades interpersonales como la empatía; mejoran la confianza, la capacidad de autoevaluación y de evaluación a los compañeros. Por ello, los estudiantes consideran que estas prácticas son útiles para el desarrollo de la carrera profesional.

La puesta en práctica de este tipo de estrategias de evaluación se puede realizar atendiendo a diferentes criterios, donde, de nuevo, la participación y la implicación de los estudiantes en todas sus fases pueden garantizar el éxito en la ejecución de estas evaluaciones, tras considerar y consensuar aspectos cruciales como: el establecimiento de criterios de evaluación, la identificación del papel y las ponderaciones de las valoraciones de los diferentes implicados, la administración de la retroalimentación entre compañeros, el desarrollo de los procedimientos de evaluación, etc.

Tanto profesores como estudiantes suelen plantear reticencias a la hora de utilizar estrategias de evaluación participativas, en gran medida por el cambio metodológico que estas prácticas exigen. En este sentido, consideramos necesario centrar la investigación en diferentes temas, como la identificación de las teorías implícitas que los profesores tienen sobre las estrategias de enseñanza y evaluación participativas -cuestión que nos puede aportar indicios útiles para promover experiencias formativas que ayuden a cuestionarlas y modificarlas-. Asimismo, hay pocas pruebas de las valoraciones que el profesorado realiza de su propia participación en este tipo de dinámicas. Este segundo eje de investigación podría tener un carácter motivador y reflexivo que nos ayudaría a modificar nuestras propias prácticas evaluativas. Respecto al contenido de lo valorado en la evaluación entre iguales, resulta algo alarmante comprobar cómo apenas se investiga sobre esto más allá de los tradicionales test, pruebas escritas o presentaciones orales. Es hora de profundizar en la evaluación entre iguales mediante

el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o mediante la evaluación de las destrezas profesionales (Bretones, 2008). Una última vía de indagación podría ser la práctica de la evaluación entre iguales desde una perspectiva cualitativa mediante los portafolios del trabajo realizados por cada estudiante durante el curso.

Finalmente, es necesario continuar indagando y difundiendo experiencias que favorezcan prácticas de evaluación coherentes con los estudios expuestos para potenciar los tres requisitos de la «buena evaluación» (Bretones, 2008): que sea motivadora, continua y formativa, lo cual, además, la conectaría con la evaluación de calidad demandada desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta línea, se vienen desarrollando una serie de investigaciones³ que nos están aportando procedimientos, herramientas e instrumentos de evaluación que favorecen la incorporación de la evaluación entre compañeros a la práctica cotidiana de la Enseñanza universitaria.

Desde los proyectos EvalCOMIX (Ibarra, 2008) y EvalHIDA (Rodríguez Gómez, 2009) se han diseñado una serie de procedimientos de evaluación; la mayoría de ellos incorpora la evaluación participativa y aporta criterios e instrumentos específicos.

Incorporar este tipo de evaluación supondrá un mayor esfuerzo por parte de los profesores y de los propios estudiantes. Según estos últimos, su participación activa en la evaluación supone una evidencia del reconocimiento que, en el contexto de los créditos ECTS, tiene la actividad que se desarrolla más allá de las aulas. Se constituye así en otra actividad –además de la clásica asistencia a clases o del estudio de contenidos–, que deberá ser reconocida como tal en el cómputo global de la dedicación por parte del alumno al estudio y ejecución de actividades.

Desde la perspectiva del profesor, supondrá un mayor esfuerzo y dedicación de tiempo, con lo que ello supone de dificultad para la generalización. No obstante, también son cada vez más los docentes universitarios que consideran esta situación todo un reto profesional. Aún son escasas, pero las experiencias que se vienen desarrollando en diferentes universidades mediante la incentivación y el reconocimiento de la innovación docente o mediante el uso de las tecnologías de la información como medios para una mayor eficiencia, así como la cantidad de profesores que progresivamente se incorporan a estas experiencias, constituyen un clima esperanzador.

³ Proyecto EvalCOMIX (*Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. EA2007-0099. Proyecto EvalHIDA (*Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncrona: Blog, foros y wikis*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ref. EA2008-0237.

Si en el contexto de la enseñanza presencial la evaluación entre iguales es todo un reto, en el caso de la enseñanza semipresencial o virtual, se convierte en una ardua tarea ya que, como han puesto de manifiesto Ibarra et ál. (2008) los sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management System* -LMS-) de uso más común en el contexto universitario, tales como Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), WebCT (*Web Course Tools*) o LAMS (*Learning Activity Management System*) presentan muchas limitaciones al abordar estrategias de evaluación que favorezcan la participación de los estudiantes. En un intento de salvar estas dificultades, se vienen desarrollando algunos proyectos⁴ que en breve facilitarán la participación de los estudiantes universitarios en el proceso de evaluación de sus aprendizajes en contextos de semipresencialidad o a distancia.

De acuerdo con lo manifestado por Beetham, McGill y Littlejohn (2009), la era digital en la que vivimos requiere un cambio de paradigma en el que las habilidades del profesorado y de los estudiantes universitarios sean reconocidas y utilizadas como recursos educativos en el contexto de estructuras organizativas más flexibles. Como hemos podido vislumbrar a lo largo de este trabajo, la incorporación progresiva de la evaluación entre iguales a la práctica universitaria supondrá una relevante aportación a este cambio paradigmático.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. B. y Freiberg, H. J. (1995). Using Self Assessment as a Reflective Tool to Enhance the Student Teaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 22, 77-91.
- Becker, H., Geer, B. y Hughes, E. (1995). *Making the Grade: the Academic Side of College Life*. New Brunswick (Nueva Jersey): Transaction Publishers.
- Beetham, H., McGill, L y Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st Century: Learning Literacies for the Digital Age (LLIDA project)*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/llidareportjune2009.pdf>

⁽⁴⁾ Proyecto de Excelencia *Re-Evalúa (Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios)* financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (ref. P08-SEJ-03502). Proyecto FLEXO (*Desarrollo de aprendizaje adaptativo y accesible en sistemas de código abierto*). Subprograma AVANZA I+D (Ref. TSI-020301-2008-19 y TSI-020301-2009-9).

- Biggs, J. y Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a Pluralistic Approach to Assessment. En M. Birenbaum y F. J. R. C. Dochy (Eds.). *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (3-30). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. New York: Open University Press; McGraw Hill Education.
- Bogaard, A., Carey, S. C., Dodd, G., Repath, I. D. y Whitaker, R. (2005). Doing Politics. Small Group Teaching: Perceptions and Problems. *Politics*, 25 (2), 116-125.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. (1991). *Implementing Students Self-assessment*. Campbelltown (Australia): Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated.
- (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (XVII-XIX). London: Routledge.
- y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- y Holmes, H. (1995). Peer and Self Parking in a Large Technical Subject. En D. Boud (Ed.), *Enhancing Learning through Self Assessment*, 63-78. London: Kogan Page.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasner. (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (179-189). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Burnett, W. y Cavaye, G. (1980). Peer Assessment by Fifth Year Students of Surgery. *Assessment in Higher Education*, 5 (3), 273-278.
- Butler, D. y Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: a Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Carless, D. (2003). *Learning-Oriented Assessment*. Ponencia presentada en la Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, 25 de noviembre de 2003.

- (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233.
- Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Joughin, G., Liu, N. F. et ál. (2006). *How Assessment Supports Learning: Learning-Oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, W. y Warren, M. (1997). Having Second Thoughts: Students Perceptions before and after a Peer Assessment Exercise. *Studies in Higher Education*, 22 (3), 233-239.
- Delandshere, G. (2001). Implicit Theories, Unexamined Assumptions and the *Statu quo* of Educational Assessment. *Assessment in Education*, 8 (2), 113-133.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Elwood, J. y Klenowski, U. (2002). Creating Communities of Shared Practice: the Challenges of Assessment Use in Learning and Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (3), 243-256.
- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.
- (2005): *Improving Assessment through Student Involvement. Practical solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: a Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- Fallows, S. J. y Chandramohan, B. (2001). Multiple Approaches to Assessment: Reflections on Use of Tutor, Peer and Self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 229-246.
- Fallows, S. J. y Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: a University-wide Initiative. *Education and Training*, 42, 75-82.
- Gatfield, T. (1999). Examining Students Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 365-377.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching Students to Learn: a Students-Centred Approach*. Philadelphia: Open University Press.

- y Jenkins, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-85.
- Gulikers, J. et ál. (2006). Relations between Student Perception of Assessment Authenticity, Study Approaches and Learning Outcomes. *Studies in Educational Evaluation* (32), 381-400.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hanrahan, S. J. e Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-Assessment: the Student's Views. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 53-70.
- Heathfield, M. (2003). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (155-166). Madrid: Narcea.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64.
- Ibarra Sáiz, M. S. (Dir.) (2008) *EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 381-407.
- y Gómez Ruiz, M. A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. *Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008*, 81-90. Cádiz: LAMS Foundation.
- Jaques, D. (1991). *Learning in Groups*. London: Kogan Page.
- Jordan, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (191-201). Madrid: Narcea.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer Learning and Learning-Oriented Assessment in Technology-Enhanced Environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 453-464.

- Liu, N. F. y Carless, D. (2006). Peer Feedback: the Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290.
- Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher Education in Learning Society*. London: Stationery Office.
- Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 198-218.
- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (1996). The Importance of Marking Criteria in the Use of Peer Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Pond, K., Ul-Haq, R. y Wade, W. (1995). Peer Review: a Precursor to Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 314-323.
- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative Peer Assessment in a CSCL Environment: a Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 417-444.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Dodero Beardo, J. M., Gómez Ruiz, M. A., Gallego Noche, B., Cabeza Sánchez, D. et ál. (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. *Actas de la V Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education*, 515-519. Lisboa: Formatex.
- Rodríguez Gómez, G. (Dir.) (2009). *EvalHIDA: Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Sambell, K. y McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 391-402.
- Schon, D. A. (1987). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Segers, M. y Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-Based Learning: the Value-Added of the Students' Perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S. y Van Merriënboer, J. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 443-454.
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: an Action Research Approach. *Assessment in Education*, 7 (2), 193-213.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1), 69-75.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. En M. Segers, F. Dochy y E. Cascallar (Eds.), *Optimizing News Modes of Assessment: in Search of Qualities and Standards* (55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wen, M. L. y Tsai, C. C. (2006). University Student's Perceptions of and Attitudes toward (online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- Whitston, K. (1998). Key Skills and Curriculum Reform. *Studies in Higher Education*, 23, 307-331.

Dirección de contacto: María Soledad Ibarra Sáiz. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Río San Pedro, 11519; Puerto Real, Cádiz, España. E-mail: Marisol.ibarra@uca.es

Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado

Inclusive Education and Initial Teacher Training: Evaluation of a Didactic Innovation Based on Filmmaking from a Student's Perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-093

Rocío Jiménez Cortés

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

Resumen

Este artículo presenta la evaluación de una propuesta didáctica (ECTS) desarrollada en la materia de Bases Pedagógicas de la Educación Especial en la Universidad de Málaga. Como aspecto innovador adopta una organización cooperativa del aprendizaje en la Educación Superior. La experiencia consiste en la «realización y proyección de un documental» de forma cooperativa por parte del alumnado. En ella, participan un total de 142 estudiantes (86 mujeres y 56 hombres) de las titulaciones de Maestro de Educación Especial y de Educación Física. La investigación evaluativa se fundamenta teóricamente en los modelos centrados en la evaluación del cambio de organización. Sus objetivos generales son explorar el bienestar subjetivo que manifiesta el alumnado con la propuesta y conocer su impacto formativo en la educación inclusiva. El estudio sigue un diseño descriptivo que combina metodología cuantitativa y cualitativa. Los resultados del estudio indican que los alumnos consideran la propuesta novedosa, original y motivadora. Se sienten gratamente compensados y satisfechos tras los resultados obtenidos. Perciben la originalidad de las estructuras organizativas de aprendizaje cooperativo. Su satisfacción con el trabajo grupal e individual se basa en aspectos

relacionados con la responsabilidad que asumen con ellos mismos y con el apoyo del grupo. En cuanto al impacto formativo, la evaluación de la experiencia pone de manifiesto que la propuesta permite: a) poner en práctica valores y procesos clave para la educación inclusiva, b) desglosar las características del aprendizaje autónomo en las experiencias ECTS y c) descubrir elementos clave como las pautas didácticas y las tareas de andamiaje. A todo ello se suma la posibilidad de aproximarnos al tiempo real invertido en la realización de la tarea para poder trasladar dicha práctica al nuevo sistema de créditos europeo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje autónomo, educación inclusiva, formación inicial del profesorado, evaluación, innovación educativa, cambio de organización.

Abstract

A didactic proposal for ECTS implemented in a class on the pedagogical bases of special education at the University of Malaga, Spain, is presented. The proposal is innovative in that it offers a cooperative way of organising learning in higher education. A cooperative methodology was applied to the making and screening of a documentary film. The participants were 142 students (86 women and 56 men) enrolled in the master's degree programmes for special education teachers and physical education teachers. The study was based on models focussing on the evaluation of organisational change. The general objectives of the evaluation were to explore the students' stated subjective contentment with the proposal and to ascertain the proposal's impact on training for inclusive education. The research follows a descriptive design combining quantitative and qualitative methodology. The study results indicate that students believe the proposal to be new, original and inspirational. They feel well rewarded and satisfied with the final results. The evaluation shows that the organisational structures of cooperative learning are perceived by students as original. Student satisfaction with individual and group work is based on aspects related to the responsibility students assume for themselves and with the support of the group. The evaluation indicates that the proposal enables: a) the implementation of key processes and values in inclusive education, b) the description of the characteristics of self-directed learning in ECTS experiences and c) the discovery of the key elements of didactic instruction and scaffolded instruction. The results give a clue to the actual time invested in learning. The practice could thus be applied to the new European credit system.

Key words: cooperative learning, self-directed learning, inclusive education, educational innovation, initial teacher training, organisational change, assessment.

Introducción

La experiencia didáctica que presentamos y evaluamos se plantea en la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, desarrollada en las titulaciones de Maestro de Educación Física y Maestro de Educación Especial del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Como aspecto innovador adopta una organización cooperativa del aprendizaje en la Educación Superior.

La disciplina de Bases Pedagógicas de la Educación Especial cuenta con 4,5 créditos (2,5 teóricos y 2 prácticos) que se imparten en el segundo cuatrimestre de cada curso académico. La finalidad de la materia es proporcionar a los alumnos herramientas pedagógicas para atender a la diversidad en las aulas. Se trata de que, una vez cursada la asignatura, dispongan de discursos críticos y recursos educativos, que los ayuden en su práctica profesional. Han de adquirir competencias profesionales que les permitan cuestionar la realidad educativa y desarrollar «buenas prácticas» de atención a la diversidad en un futuro profesional.

La asignatura ofrece un bloque de contenidos titulado «Acercamiento al conocimiento del “otro”: escuchar al otro dentro de sí», que se orienta a conocer y comprender a los alumnos en riesgo social y educativo. Es en este bloque donde se ubica la actividad-marco de la experiencia que consiste en la «realización y proyección de un documental» de forma cooperativa. Ello requiere abordar temas relevantes que afectan a colectivos como las personas con discapacidad desde un punto de vista monográfico y con enfoque crítico.

El diseño de esta experiencia didáctica se fundamenta en la filosofía inclusiva (Arnáiz, 2003; Ainscow, 2001), la teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y los planteamientos teórico-metodológicos derivados de los informes técnicos para la convergencia europea de la Educación Superior (Pagani, 2002). La propuesta hace hincapié en el desarrollo de procesos de cooperación, comunicación y coordinación entre profesionales que permitan crear una auténtica cultura de la cooperación en las escuelas. Son diversos los trabajos (Esteve, 2003; Molina, 2005) que apuntan hacia una falta de preparación del profesorado en los planos relacional y organizativo. De ahí la necesidad de plantear y evaluar experiencias formativas basadas en estos planos que reviertan en una mejora de la calidad de la enseñanza. La propuesta se fundamenta en la teoría del cambio de organización y sus objetivos generales son explorar el bienestar subjetivo que manifiestan los alumnos con la propuesta y conocer su impacto formativo para la educación inclusiva. Para ello, se aborda un estudio des-

criptivo a partir de una metodología cuantitativa en el que participan estudiantes de las titulaciones de Maestro de Educación Especial y de Educación Física; sus valoraciones interesan especialmente dados los distintos enfoques de sus perfiles formativos.

Antecedentes y estado actual del conocimiento

Los equipos de aprendizaje cooperativo constituyen una estrategia organizativa muy desarrollada en las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria como demuestran los trabajos de Durán y Miquel (2004) o Pujolás (2003). No obstante, son escasamente utilizados en la formación universitaria. Sin embargo, para atender a la diversidad, el profesorado en ejercicio debe aprender a trabajar en equipo practicando las mismas habilidades que ha de enseñar a los alumnos: escuchar, dar *feedback* constructivo, compartir sus conocimientos, negociar, respetar las experiencias de los demás... Estudios como el de Moriña y Parrilla (2006) demuestran que la respuesta a la diversidad en el aula es la preocupación principal que lleva a los docentes en ejercicio a embarcarse en procesos de formación permanente. Por ello, los actuales modelos de formación inicial del profesorado han de centrarse en adquirir habilidades metodológicas para desarrollar con mayor destreza la práctica educativa en un aula diversa.

A pesar de que cooperar no es lo mismo que colaborar, ya que, como afirma Pujolás (2005, p. 54), la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, existen experiencias innovadoras en las escuelas que demuestran la eficacia de modelos organizativos basados en la creación de equipos colaborativos que tienden a la creación de redes cooperativas. Según Susinos (2002), uno de los trabajos más notables es el que se viene realizando en Sevilla basado en el desarrollo de grupos de apoyo colaborativo entre profesores en ejercicio (GAEP) (Gallego y Parrilla, 2003; Parrilla y Gallego, 1999; Gallego y Hernández, 1999). El modelo allí desarrollado, y posteriormente extendido a Baleares (Carreras, 1999), se basa en un sistema de apoyo interno a los centros constituido por un grupo de profesores en ejercicio que ofrecen asesoramiento a sus compañeros a través de un funcionamiento colaborativo. Esta innovación educativa constituye un referente que guarda coherencia con el modelo inclusivo e inspira nuestro planteamiento formativo, que trata de sustituir el sistema individual de trabajo docente por un sistema de planificación conjunta, con un aumento del intercambio y el diálogo entre los profesores. A pesar de que reco-

nocemos la relevancia de la colaboración para la atención a la diversidad, en esta propuesta damos un paso más allá y aspiramos a conseguir verdaderos «ambientes de cooperación», ya que esta característica es la que hace que un grupo de personas que trabajan juntas formen una verdadera comunidad (Pujolás, 2005, p. 54). Un aspecto clave para el modelo de escuela inclusiva.

Con respecto a los estudios en el ámbito universitario, son numerosas las experiencias que exploran la incorporación de formas organizativas y metodológicas para la adecuación al ECTS en las diferentes universidades españolas (Colás y De Pablos, 2006; Hijano, 2008). Centrados concretamente en el uso del cine como clave didáctica hallamos un menor número de aportaciones (Muñoz, 2001; VV. AA., 2003-2004).

Bases de la propuesta didáctico-organizativa

El diseño de la propuesta didáctica se fundamenta en la filosofía inclusiva (Arnáiz, 2003; Ainscow, 2001), la teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y los planteamientos teórico-metodológicos derivados de los informes técnicos para la convergencia europea de la Educación Superior (Pagani, 2002) que dan forma al carácter de las actividades basadas en el sistema de créditos europeos (*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS en adelante).

El movimiento de la inclusión persigue construir una nueva escuela en la que las diferencias individuales se contemplen como un valor y no como un problema y donde todos los miembros conformen una auténtica comunidad educativa con un agudo sentido de pertenencia. Por su parte, el aprendizaje cooperativo requiere una planificación detallada que va más allá de agrupar a los alumnos para que trabajen juntos, requiere interdependencia positiva para que el éxito individual esté ligado al del equipo y viceversa. Por último, la puesta en marcha de actividades ECTS demanda del profesor universitario diferentes formas de gestión didáctica y de comunicación de la información encaminadas a que el alumno autogestione el conocimiento. Afrontar la nueva estructura europea representa para los profesores y alumnos universitarios nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje que implican la integración de conceptos como competencias profesionales o trabajo autónomo en los modelos didácticos.

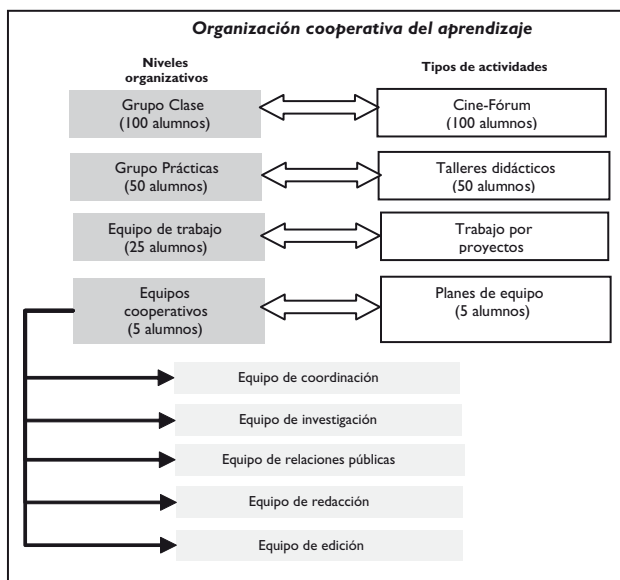
Una escuela inclusiva implica cambios en tres ámbitos:

- el organizativo,
- el de la intervención didáctica,
- el de la comunidad social.

Por ello, el modelo formativo que proponemos tiene en cuenta estos tres ejes en la formación universitaria. En el organizativo, experimenta y combina distintas agrupaciones de estudiantes en función de diversas actividades de forma interdependiente. En el didáctico, supone el diseño de una experiencia para que el alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y aprenda a planificar y elaborar su tarea educativa, además de a experimentar las ventajas e inconvenientes del desarrollo en el aula de las metodologías cooperativas, importantes herramientas de atención a la diversidad según Arnáiz (2003). En el ámbito de la comunidad social, la realización del documental se convierte en una actividad investigadora cuyo objetivo es la formación en competencias en interacción con el contexto, a través de la participación testimonial y la experiencia de diversos colectivos y entidades.

La propuesta didáctica diseñada se centra en la organización de equipos de aprendizaje cooperativo (véase Figura 1) que trabajan de forma interdependiente en la realización de un documental (formato especialmente importante por su posibilidad de constituir una crítica y reflexión sobre la realidad).

FIGURA 1. Propuesta didáctica y organizativa



El concepto de inclusión (Stainback y Stainback 1999, p. 23) como un proceso de construcción de comunidad donde hay que: «organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados apoyados [...] cada persona es miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros» inspira una estructura organizativa basada en diversos agrupamientos que se concretan desde el grupo clase (100 alumnos aproximadamente) hasta los equipos cooperativos (cinco alumnos aproximadamente).

El grupo clase de Educación Física trabaja en cuatro documentales:

- Equipo 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 jóvenes que practican atletismo.
- Equipo 2. «Natación y síndrome de Down». Aporta una valoración sobre los obstáculos que se encuentran estos niños y las oportunidades de intervención que pueden ofrecer como futuros docentes. Incorpora testimonios expertos sobre su labor en este ámbito.
- Equipo 3. «Historia de vida de Juan». Aborda la historia de vida de un chico con síndrome de Down que practica deporte 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 4. «Discapacidad y deporte: Bádminton adaptado». Fomenta una mayor participación de las personas con discapacidad en deportes colectivos. Recoge un acontecimiento real, un torneo de bádminton celebrado en Málaga con interesantes entrevistas a familias de chicos participantes, monitores y organizadores.

El grupo clase de Educación Especial trabaja en cuatro documentales:

- Equipo 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 vídeo resumen de películas que cuestionan el concepto de perfección presente en el cine.
- Equipo 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 desempeñan 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 3. «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 romper el estereotipo que representa a las mujeres y a todas las personas con discapacidad como débiles, dependientes y vulnerables.
- Equipo 4. «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 y asocia a las mujeres con características de inferioridad y marginación. Rompen con el estereotipo mostrando modelos de mujeres discapacitadas en los medios.

Se contemplan cuatro tipos de actividades que suponen distintas formas organizativas:

- El trabajo por proyectos consiste en la elaboración de un documental en el que participan alrededor de 25 alumnos divididos a su vez en cinco equipos cooperativos (de cuatro o cinco alumnos) con funciones concretas. El perfil diferencial de estas funciones y, por tanto, de las competencias que desarrollarán implica que los participantes se aglutinen en equipos, que hemos denominado de «Coordinación», «Investigación y documentación», «Relaciones públicas», «Redacción y creación» y «Edición y realización».
- La estructura organizativa de los equipos cooperativos implica una planificación y un diseño de pautas didácticas específicas para cada modalidad de trabajo. Los equipos poseen funciones y competencias diferentes, pero todas encaminadas al objetivo y todas con una misma relevancia. Su cometido es realizar los planes de equipo, que constituyen una actividad intermedia de cara al resultado final.
- Los talleres didácticos constituyen otra actividad clave orientada a abrir espacios para la reflexión, compartir experiencias, intercambiar inquietudes, negociar y cuestionar 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 plan de equipo», «La investigación y la narración de hechos reales», «Vivencias e imágenes testimoniales» o «El guion documental». En esta actividad participan los grupos de prácticas (50 alumnos).

- El cine-fórum es la última actividad planificada para el curso y se orienta al grupo clase (100 alumnos). Se proyectan cuatro documentales por titulación, tras lo cual se abre un espacio dedicado al intercambio y la reflexión de las ideas expuestas.

La evaluación de la propuesta desde la teoría del cambio organizativo

El desarrollo de experiencias innovadoras va familiarizando a la comunidad universitaria con la nueva estructura europea; su evaluación resulta una forma de indagar en la adaptación del crédito europeo. No obstante, resulta relevante en sí mismo propiciar nuevas prácticas docentes de carácter innovador para la formación inicial del profesorado. Las experiencias didácticas ECTS, por sus características específicas, demandan modelos de evaluación complejos y multidimensionales. Según Rebollo (2006), se sirven de teorías que provienen de la evaluación de programas, centros y políticas educativas; en cambio, la investigación evaluativa que presentamos se fundamenta en los modelos centrados en la evaluación del cambio de organización. Este es el enfoque propuesto por la OCDE (1991) para conseguir escuelas eficaces.

Los modelos centrados en la evaluación del cambio buscan la mejora institucional partiendo de que todos los implicados en su actividad pueden producir cambios en el funcionamiento interno y mejorar la organización. Su finalidad es la innovación y sus funciones tres: a) control (se controla la eficacia o consecución de los objetivos), b) diagnóstico de aquellos elementos que producen disfuncionalidad y c) intervención para mejorar.

Para Muñoz (2000, p. 169), desde la teoría organizativa el éxito viene dado por el número y calidad de los objetivos alcanzados y por la mejora de la efectividad y calidad de vida dentro de la organización. En nuestro estudio proponemos evaluar la calidad de vida a través del concepto 'bienestar subjetivo', que proviene de la psicología. García (2002, p. 22) lo define como «el resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la atención a elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida». Aportaciones recientes (Bisquerra, 2006) lo trasladan

al ámbito educativo. En este estudio concebimos el bienestar subjetivo como el grado de satisfacción del alumno con su aprendizaje, según la importancia que concede a cada uno de los aspectos de este proceso.

La teoría organizativa destaca como elemento clave de la evaluación los objetivos alcanzados y la mejora de la efectividad. Aquí consideraremos este aspecto a partir del concepto 'impacto formativo'. Se refiere a las consecuencias que tiene la formación en el profesor, en sus competencias y a las repercusiones prácticas en su actividad profesional.

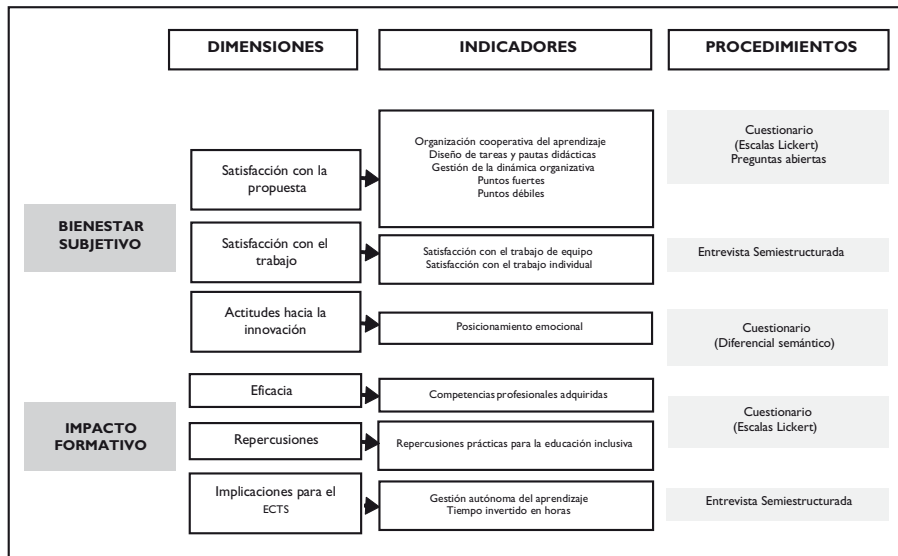
Diseño y metodología de la evaluación

La evaluación tiene la finalidad de conocer el bienestar subjetivo y el impacto formativo de la propuesta didáctica ECTS para la formación del profesorado en educación inclusiva. Sus objetivos para ambas titulaciones se concretan en:

- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos acerca de la organización de equipos cooperativos.
- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos acerca de las actividades y tareas intermedias para la realización del documental.
- Conocer el grado de satisfacción de los alumnos acerca de la gestión de la dinámica organizativa.
- Explorar la percepción de los alumnos sobre los puntos fuertes y débiles de la propuesta didáctica.
- Extraer indicadores que describan el grado de satisfacción de los alumnos con el trabajo de equipo.
- Extraer indicadores que describan el grado de satisfacción de los alumnos con su aportación individual.
- Averiguar la respuesta emocional de los alumnos ante la innovación.
- Identificar las competencias profesionales adquiridas por el alumno.
- Indicar las repercusiones prácticas de la propuesta para la educación inclusiva.
- Descubrir indicadores clave de la gestión autónoma del aprendizaje.
- Realizar una aproximación al tiempo invertido (en horas) en la actividad-marco.

La Figura II muestra las dimensiones, indicadores y procedimientos de la evaluación.

FIGURA II. Diseño de la evaluación



El diseño de la evaluación contempla dos constructos claves: el bienestar subjetivo y el impacto formativo. El bienestar subjetivo se concreta a su vez en tres dimensiones: satisfacción con la propuesta didáctico-organizativa, satisfacción del alumnado con el trabajo y actitudes hacia la innovación. Por su parte, el impacto formativo se concreta en la eficacia, las repercusiones prácticas y las implicaciones para el ECTS. Los efectos de la experiencia formativa en dichas dimensiones se precisan en 12 variables.

El bienestar subjetivo se obtiene midiendo la satisfacción de los alumnos mediante ocho variables: *Valoraciones sobre la organización cooperativa, Eficacia del diseño de actividades, Satisfacción con la dinámica organizativa, Puntos fuertes de la propuesta, Puntos débiles de la propuesta, Satisfacción con el trabajo en equipo, Satisfacción con el trabajo individual y Actitudes hacia la innovación.*

El impacto formativo se obtiene recogiendo la evaluación que los alumnos hacen de estas cuatro variables: *Competencias, Repercusiones prácticas, Gestión autónoma del aprendizaje y Tiempo invertido en horas.*

La investigación evaluativa se lleva a cabo con un estudio descriptivo que combina metodologías cualitativas y cuantitativas. Técnicas estadísticas de tipo descriptivo permiten obtener información cuantificable y esta se complementa con datos extraídos a partir de técnicas cualitativas como reducir y sistematizar la información.

Muestra

La muestra está constituida por un total de 142 estudiantes (86 mujeres y 56 hombres). Del total, 71 estudiantes están matriculados en la titulación de Maestro de Educación Especial (65 mujeres y seis hombres) y 71 en la titulación de Maestro de Educación Física (21 mujeres y 50 hombres).

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos se realiza a través de un cuestionario que incluye escalas tipo Lickert, diferencial semántico y cuestiones abiertas; también se emplea la entrevista semiestructurada con enfoque autoevaluativo.

El cuestionario elaborado ad hoc está destinado a pulsar la opinión de los estudiantes sobre la satisfacción con el diseño, desarrollo y producto de la propuesta innovadora, así como su impacto formativo de cara a su formación en educación inclusiva. Los ítems, que se elaboran siguiendo un formato de escala tipo Lickert (con cinco opciones de respuesta gradual desde el 1 *-muy bajo-* hasta el 5 *-muy alto-*), son del tipo: *La organización en equipos cooperativos me ha parecido original, La organización en equipos de trabajo ha resultado eficaz para la realización del documental*. Por último, se incluye un apartado de respuesta abierta para que los estudiantes establezcan una relación de los puntos fuertes y débiles de la experiencia.

Se incluye también un diferencial semántico para evaluar las actitudes hacia la innovación, la predisposición emocional ante la práctica propuesta, que podría condicionar el proceso y los resultados. Los valores hacen referencia a la media de las puntuaciones dadas por todos los alumnos, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y 3 si la actitud es cercana al polo positivo; con el 0 se representa una actitud neutra hacia la innovación. Los ítems son del tipo: *actitud responsable-irresponsable, actitud mala-buena*.

La entrevista semiestructurada establece un enfoque autoevaluativo y trata de recoger percepciones más complejas sobre la satisfacción con el funcionamiento de los equipos y con el trabajo realizado tanto en grupo como individualmente. Recoge cuestiones como: *¿Consideras que el grupo ha trabajado bien? ¿Por qué? ¿Estás satisfecho con tu trabajo? ¿Por qué? ¿Has trabajado de forma autónoma? ¿Cómo te has organizado? ¿Cuánto tiempo has dedicado?*

Análisis e interpretación de resultados

Los datos de carácter cuantitativo se analizan mediante el paquete estadístico SPSS-PC+ versión 11.5. Se realizan análisis descriptivos y tablas de contingencia que registran frecuencias y porcentajes de las variables contempladas de forma cruzada. Los cualitativos son gestionados y sistematizados mediante el programa Nudist Vivo versión 1.0. De los análisis realizados se obtienen los resultados que presentamos a continuación organizados en función de los objetivos de la investigación.

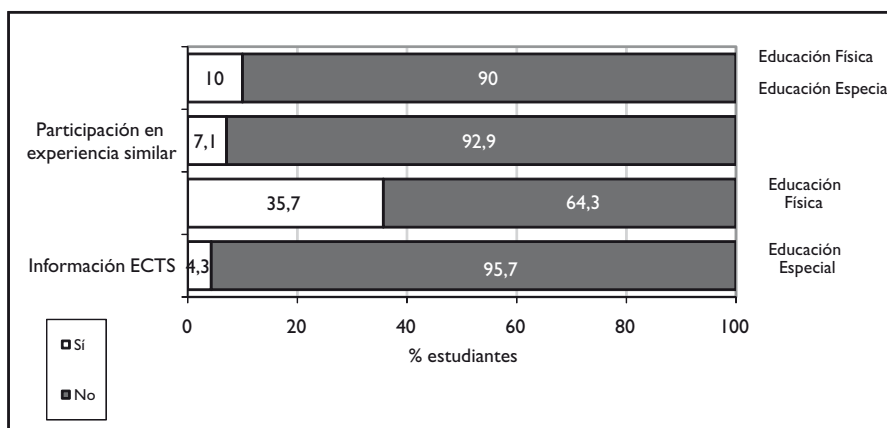
Perfil ECTS del alumnado

El perfil ECTS del alumnado aporta información acerca de su trayectoria en este tipo de experiencias piloto y de su eventual conocimiento de las implicaciones de este nuevo sistema de créditos en su formación (Tabla I).

TABLA I. Perfil ECTS del alumnado

		EDUCACIÓN FÍSICA		EDUCACIÓN ESPECIAL		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%
EXPERIENCIA SIMILAR	Sí	5	7,1	7	10	12	8,6
	No	65	92,9	63	90	128	91,4
	Total	70	100	70	100	140	100
INFORMACIÓN ECTS	Sí	3	4,3	25	35,7	28	20,1
	No	66	95,7	45	64,3	111	79,9
	Total	69	100	70	100	139	100

GRÁFICO I. Perfil ECTS del alumnado



El Gráfico I muestra que un alto porcentaje de los alumnos de Educación Especial (el 92,9%) y de Educación Física (el 90%) reconoce no haber participado en experiencias didácticas similares durante su trayectoria académica. La asignatura objeto de la experiencia es de segundo curso y se imparte en el segundo cuatrimestre, lo que parece apuntar a una escasez de experiencias de trabajo autónomo y de autogestión del conocimiento en el primer curso de carrera. La existencia de un 7,1% de estudiantes de la titulación de Maestro de Educación Especial y de un 10% de Educación Física que reconocen haber participado en experiencias semejantes muestra la posibilidad de que hayan aprovechado propuestas en el marco de las asignaturas de libre opción. Planteamientos y actividades por los que un amplio número de estudiantes no suele optar.

En relación con el conocimiento previo sobre el ECTS encontramos una diferencia porcentual notable entre ambas titulaciones. Solo un 4,3% del estudiantado de Especial dice estar informado de este planteamiento, frente a un 35,7% del de Educación Física. La aplicación de la prueba chi cuadrado de Pearson permite confirmar que existen diferencias significativas en cuanto a la información recibida sobre el ECTS dependiendo del perfil formativo.

TABLA II. Prueba de chi cuadrado para información ects por titulación

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi cuadrado de Pearson	21,253*	1	,000
Núm. de casos válidos	139		

(*) 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,90.

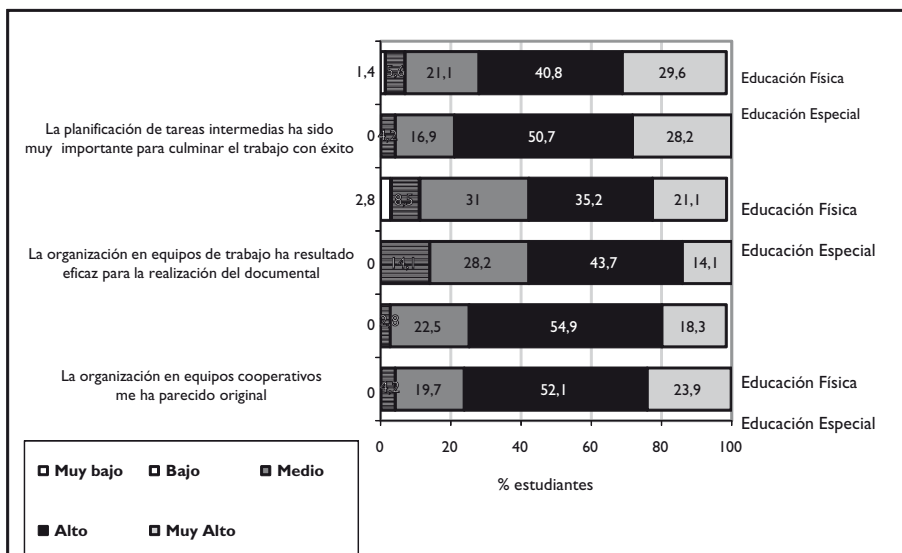
En la Tabla 1 observamos que, del total de estudiantes, el 91,4% no ha participado en ninguna experiencia previa similar a la que presentamos en cuanto a organización y autogestión del trabajo autónomo. También se constata que el 79,9% dice no haber recibido información, hasta el momento, de las implicaciones del ECTS, ni sobre sus características más relevantes. Estos datos ponen de manifiesto el escaso calado práctico de los debates académicos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y una falta de conocimiento en la práctica por parte de los estudiantes de los planteamientos teóricos de los expertos.

Evaluación del bienestar subjetivo: Satisfacción con la propuesta didáctico-organizativa

Organización cooperativa del aprendizaje y diseño de tareas y pautas didácticas

El gráfico siguiente permite observar las valoraciones dadas por los estudiantes de ambas titulaciones que han participado en esta experiencia didáctica.

GRÁFICO II. Valoración de la organización de grupos cooperativos y diseño de tareas



La planificación de tareas intermedias (planes de equipo) es un elemento clave para la realización del documental con éxito y el 50,7% de los estudiantes de Educación Especial y el 40,8% de los estudiantes de Educación Física lo valoran mucho.

Un alto porcentaje de estudiantes de Educación Física (el 54,9%) y de Especial (el 52,1%) considera que la propuesta de planificación en equipos cooperativos resulta original para organizar la tarea. No obstante, esta propuesta ha sido considerada como más original por los estudiantes de Educación Especial (el 23,9% le adjudican una valoración muy alta) frente a los de Educación Física (con un 18,3%).

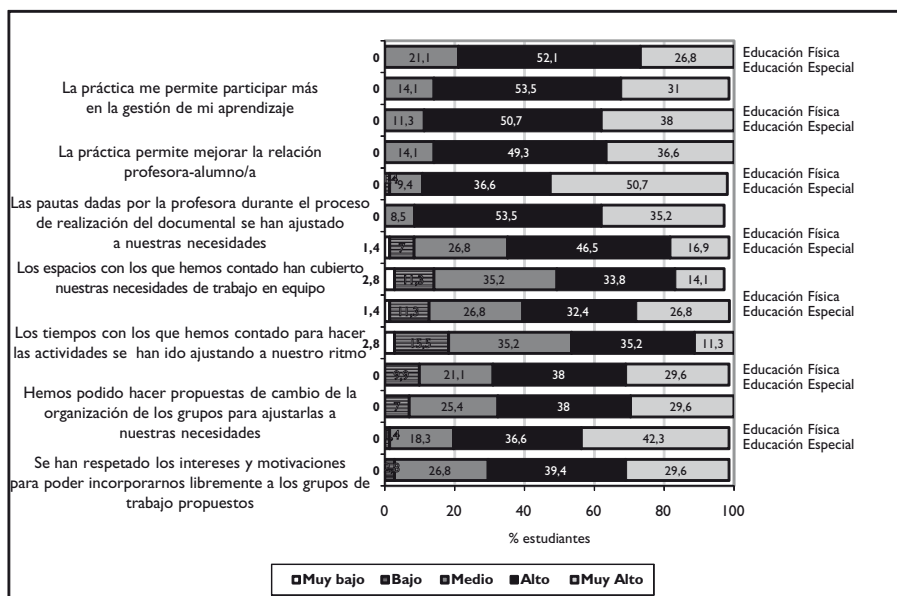
La organización en equipos cooperativos es eficaz para realizar el documental; el 43,7% de los estudiantes de Educación Especial lo valoran con un nivel alto y el 21,1% con un nivel muy alto. En el caso de los estudiantes de Educación Física los porcentajes son de 43,7% y 14,1%, respectivamente.

Los resultados muestran que se reconoce a los equipos cooperativos como un factor clave para el éxito en este tipo de tareas, de las cuales destacan las que denominamos «tareas de andamiaje» (planes de equipo) que son intermedias en el proyecto global y que exigen un planteamiento organizativo complejo. Los estudiantes son conscientes de lo importante que es organizar equipos cooperativos en la Educación Superior.

Gestión de la dinámica organizativa

La opinión de los alumnos sobre la dinámica organizativa corrobora que este tipo de prácticas inciden especialmente en la autogestión del aprendizaje, el cual es altamente valorado por un 52,1% y muy altamente valorado por un 26,8% de los estudiantes de Educación Física, y también por los de Especial (altamente valorado por un 53,5% y muy altamente valorado por un 31%, por su contribución al trabajo autónomo). Especialmente importante para autogestionar el aprendizaje es que los estudiantes puedan elegir e incorporarse libremente a los diferentes equipos de trabajo porque así se respetan sus intereses y motivaciones. Así lo expresan un 42,3% de los estudiantes de Educación Física, con un grado de acuerdo muy alto.

GRÁFICO III. Valoración de la gestión de la dinámica organizativa



El Gráfico III muestra elementos muy valorados por los estudiantes sobre cómo se ha puesto en práctica la propuesta didáctica y sobre sus implicaciones organizativas. Resulta relevante la actuación docente en este tipo de planteamientos. Se observa la importancia dada a que las orientaciones didácticas del profesor para realizar el documental se ajusten a las necesidades. Un 50,7% de estudiantes de Educación Física considera que esas pautas se han ajustado en gran medida.

Cualquier planteamiento didáctico en el que el trabajo autónomo y la toma de decisiones adquieran un papel clave exige una flexibilidad por parte del profesor ante las propuestas de cambio de la organización de los grupos para ajustarla a las necesidades del alumnado. Sus sugerencias inciden en la organización, pero se convierten en una condición sine qua non para su desarrollo. Negociar y dar cabida en el curso del proceso de aprendizaje a dichas propuestas de cambio se percibe como importante y muy importante por un 38% y un 29,6% de estudiantes de Educación Física y de Especial, respectivamente.

Otro elemento importante para el funcionamiento de este tipo de prácticas es el cambio en las relaciones entre profesor y alumno. El seguimiento directo, el trabajo fuera de los tiempos oficialmente establecidos, la colaboración del profesor como

un miembro más del equipo, como mediador de conflictos, como facilitador de recursos, supone una mejora de las relaciones y ello repercute positivamente en el aprendizaje. El 50,7% de los estudiantes de Educación Física y el 49,3% de los de Especial considera que la práctica planteada contribuye a la mejora de las relaciones, con un alto grado de valoración. Esto reviste mucha importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implican trabajo autónomo. Parece existir una idea generalizada por parte de los alumnos de que los planteamientos ECTS desplazan a un segundo plano la intervención docente, pero nada más lejos de la realidad. Se aprecia en estas consideraciones la relevante presencia docente en las experiencias ECTS. El cambio radica en los tipos de gestión del conocimiento que ha de articular y en el tipo de relaciones grupales que ha de impulsar (Jiménez Cortés, 2006). Así pues, estas experiencias no suponen dejar en segundo plano al docente o convertir su actuación en invisible, sino un cambio de perspectiva: las relaciones con los estudiantes adquieren un peso importante.

Puntos fuertes y débiles de la propuesta

Para los estudiantes, los puntos fuertes de esta experiencia han sido el interés por elaborar algo nuevo; el nivel de aprendizaje alcanzado; la satisfacción de considerar el producto final como fruto del esfuerzo individual-colectivo (el bienestar subjetivo); la interdependencia y división del trabajo que exige asumir responsabilidades; la mejora de las relaciones entre el profesor y los alumnos; el desarrollo de valores como la empatía, el respeto, la pertenencia al grupo; la creación de una red de contactos y de acercamiento a la realidad; y la experiencia de la autonomía.

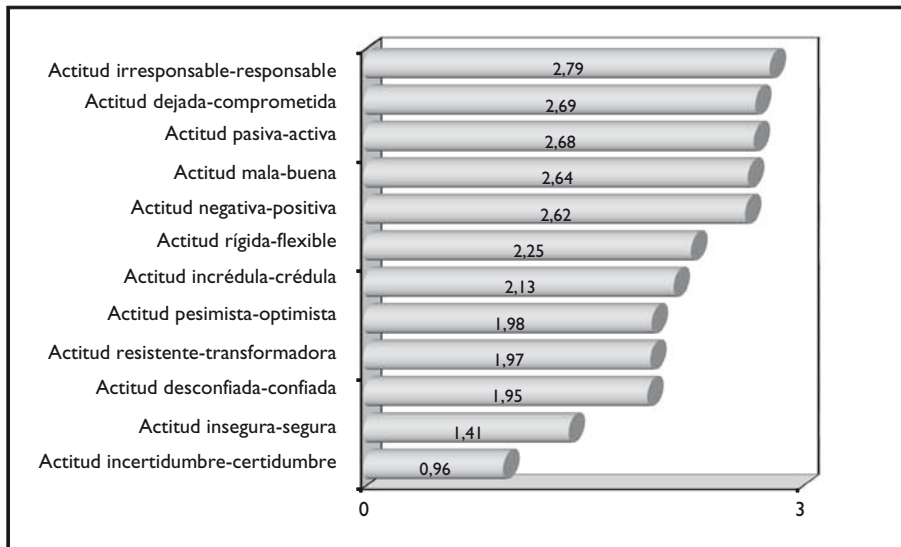
Los puntos débiles han sido la coordinación entre los componentes del grupo de trabajo, la indolencia de algunos componentes del grupo (mutismo, falta de asistencia, desconocimiento de tareas...), el número de participantes, la organización (de algunas reuniones, separación del grupo en minigrupos, tiempo, recursos), la toma de decisiones y la falta de experiencia en este tipo de trabajos.

Los resultados expuestos indican que la estructuración de grupos por actividades se ha valorado mucho, aunque se considera excesivo el número de componentes de los grupos para su correcto funcionamiento. Esto implica una revisión de la propuesta didáctica, quizás no tanto en la ratio (que es a lo que apuntan directamente los alumnos) como en sus implicaciones y compromisos asumidos, en la depuración de responsabilidades, etc., aspectos que se diluyen cuando el número de participantes en los equipos de trabajo es alto.

Evaluación del bienestar subjetivo: Actitudes hacia la innovación

Indagar en el bienestar emocional del alumnado (Educación Especial y Física) frente a la práctica innovadora constituye uno de los objetivos de este estudio. El gráfico siguiente muestra en términos generales actitudes muy favorables a la innovación. Los valores hacen referencia a la media de las puntuaciones dadas por todos los alumnos, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y 3 si la actitud es cercana al positivo; el 0 representa una actitud neutra hacia la innovación.

GRÁFICO IV. Actitudes de los estudiantes ante la innovación



La responsabilidad es la actitud que más han valorado los estudiantes, con una media de 2,79, seguida de una actitud comprometida, con una media de 2,69. Las actitudes evaluadas con tendencia negativa por parte de los estudiantes son las de incertidumbre-certidumbre ante el proceso de innovación, con una media de 0,96, y la seguridad, con una media de 1,41.

Las actitudes con las que se enfrentan a la práctica innovadora son de responsabilidad y compromiso, lo que supone que los alumnos cuentan con una alta motivación para emprender la experiencia; dicen estar dispuestos a la innovación y al cambio. De hecho, en la pregunta abierta sobre puntos fuertes de esta experiencia didáctica,

destacan la motivación para elaborar algo novedoso como un punto fuerte, triangulando este dato con respecto a los hallazgos más cuantitativos.

Evaluación del bienestar subjetivo: Satisfacción con el trabajo en equipo e individual

Al explorar las entrevistas semiestructuradas, basándonos en indicadores como una buena coordinación y comunicación, el cumplimiento de las metas y plazos, el interés e implicación mostrados, la división de tareas como forma de organización y el producto final, vemos que destaca la satisfacción de los alumnos con el trabajo del equipo cooperativo. Veamos algunos fragmentos ilustrativos de estos indicadores ante la pregunta: ¿Consideras que el equipo ha trabajado bien? ¿Por qué?

Pienso que sí, porque ha existido una buena comunicación, realizamos reuniones cuando fue necesario y el grupo tuvo una buena actitud hacia el trabajo (alumno Educación Física).

Sí, ya que hemos cumplido con los objetivos propuestos, así como con los plazos de entrega del material (alumna Educación Especial).

Sí, porque ha sido una propuesta que me motivaba bastante, además me he implicado al 100% (alumna Educación Especial).

La exploración de la satisfacción individual muestra indicadores de dos tipos, que hemos denominado de orientación interna y externa. Los internos se refieren a disposiciones personales ante la tarea, como el tiempo invertido, la responsabilidad asumida, el gusto por el trabajo bien hecho, la preocupación por la calidad, el comportamiento activo, la constancia, la autosuperación y la iniciativa. Los indicadores externos están orientados hacia el grupo: la capacidad de cohesionar al grupo, el reconocimiento por parte de este, cumplir con expectativas de compañeros, prestar colaboración y servir de apoyo, la buena comunicación y el buen clima de trabajo. Veamos algunos fragmentos ilustrativos ante la pregunta: ¿Estás satisfecho con tu trabajo? ¿Por qué?

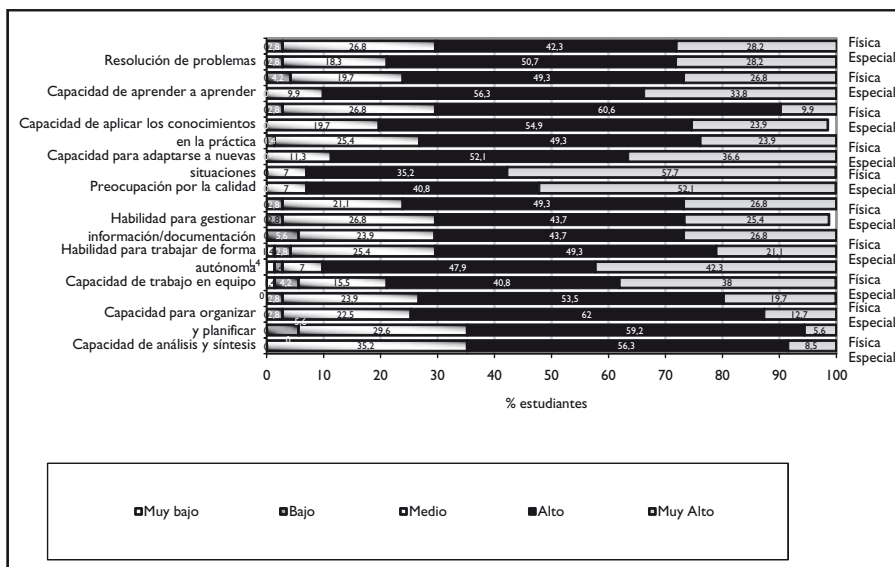
Muy muy muy satisfecha, orgullosa y feliz por el resultado, ya que pienso que ha quedado un documental interesante y a la vez diferente a todo lo visto anteriormente en la carrera, por lo que algo así «novedoso» hace que te involucres más (alumna Educación Especial).

Sí, he aportado todo lo que he podido y sentir que mi labor ha sido necesaria para el grupo me hace sentirme muy satisfecha (alumna Educación Especial).

Evaluación del impacto formativo: Valoración de las competencias profesionales desarrolladas desde la perspectiva del alumnado

Uno de los indicadores en la evaluación del impacto formativo son los logros conseguidos. En términos ECTS, la valoración de competencias profesionales genéricas alcanzadas con la práctica queda ilustrada en el Gráfico V, en el que se establece una comparación entre titulaciones.

GRÁFICO V. Valoración de competencias profesionales desarrolladas con la experiencia



Si observamos el gráfico precedente, la preocupación por la calidad es valorada por los estudiantes de ambas titulaciones como un aprendizaje derivado de la participación en la experiencia. Un 57,7% de los estudiantes de Educación Física y un 52,1% de Especial consideran que la participación en la experiencia ha promovido en un grado muy alto la preocupación por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica es otro de los logros más valorados, el 60,6% de estudiantes de Educación Física lo valora con un grado alto. En Educación Especial el porcentaje es ligeramente inferior pero también relevante, un 54,9%.

La capacidad de trabajar en equipo para organizar y planificar o para analizar y sintetizar son habilidades de las que cabía esperar un desarrollo positivo dado el

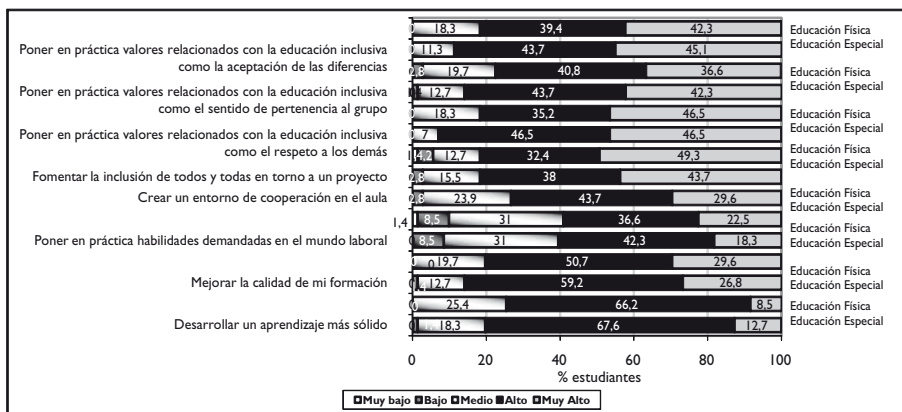
carácter del planteamiento didáctico. Sin embargo, resulta llamativo que la capacidad de análisis y síntesis reúna en ambas titulaciones los porcentajes más altos de indecisión. Es decir, el 35,2% de los alumnos de Educación Especial la considera con un grado medio de desarrollo a partir de la experiencia, así como los de Educación Física, que en un 29,6% consideran que esta habilidad se alcanza medianamente. Es probable que los logros en esta competencia genérica hayan sido más valorados por los participantes en los equipos de creación y redacción y que, en cambio, se diluya su consecución con respecto al proyecto global.

Competencias como la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones o la capacidad para trabajar en equipo son muy valoradas por parte de los estudiantes de Educación Física (un 36,6% y 38% respectivamente). Por su parte, un 33,8% de los estudiantes de Especial destacan la capacidad de aprender a aprender con un grado muy alto de valoración.

Evaluación del impacto formativo desde la percepción del alumnado: Repercusiones prácticas para la educación inclusiva

Es especialmente importante explorar las repercusiones prácticas que ha tenido esta experiencia didáctica; nos ayuda a conocer cómo evalúa el alumno el impacto de la propuesta en la formación para la educación inclusiva.

GRÁFICO VI. Repercusiones prácticas en la educación inclusiva



La repercusión menos valorada es que la experiencia ponga en práctica habilidades demandadas en el mundo laboral. El alumnado parece no reconocer en ella el valor del trabajo cooperativo para la atención de la diversidad en las escuelas. El 31% de los alumnos le adjudica un grado medio de repercusión (en ambas titulaciones coincide la cifra) y un 8,5% (en ambas titulaciones) la evalúa en grado bajo. Por el contrario, poner en práctica valores relacionados con la educación inclusiva, como la aceptación de las diferencias, constituye una de las repercusiones prácticas más valoradas: el 42,3% de los estudiantes de Educación Física considera esta repercusión en grado muy alto, junto con el 45,1% de los de Educación Especial. Otra repercusión muy valorada es poner en práctica valores de la educación inclusiva como el respeto a los demás, con un 46,5% de estudiantes en ambas titulaciones. La experiencia fomenta la inclusión de todos en torno a un proyecto (valorado con un grado muy alto de repercusión por un 46,5% de los estudiantes de Educación Física y por un 43,7% de los de Educación Especial). Todo ello parece apuntar a que se ha conseguido un clima adecuado para el desarrollo del sentido de comunidad, aspecto clave en la educación inclusiva.

Resulta especialmente llamativa la evaluación positiva que efectúa el alumnado de ambas titulaciones de una de las repercusiones prácticas más importantes de la experiencia: su contribución al desarrollo de un aprendizaje más sólido. Este aspecto es muy valorado por un 66,2% de los estudiantes de Educación Física y por un 67,6% de los de Educación Especial. Además este elemento aparece en reiteradas ocasiones como punto fuerte de la práctica. Habiendo sido ya ampliamente constatado por estudios en otras etapas educativas como uno de los principales beneficios de los equipos de trabajo cooperativo, queda corroborado ahora en el nivel universitario.

Evaluación del impacto formativo. Implicaciones ECTS

Gestión del trabajo autónomo

El análisis de las entrevistas semiestructuradas nos proporciona información acerca de la gestión del trabajo autónomo. Hemos observado que está basado en decisiones grupales, depende de fechas para la entrega de tareas, se apoya en la búsqueda interna de recursos y en el uso de las tecnologías, da importancia a la presencialidad para obtener directrices y pautas didácticas, requiere entrenamiento previo, se basa en asignar tareas de modo que se aprovechen al máximo las capacidades de cada miembro. Mostramos algunos fragmentos ilustrativos ante la pregunta: ¿Cómo has trabajado de forma autónoma?

Más o menos me ponía en contacto con M. o bien con coordinación, veíamos las tareas que había que hacer, cómo las podíamos realizar, etc., poníamos una fecha y hora y se entregaba lo realizado, bien a mano bien vía Internet (alumna Educación Especial. Indicador: Fechas y plazos).

Luego, desde casa, con la lectura de libros que he dejado en la *wiki* y por *messenger* nos preguntábamos cómo lo íbamos a hacer (alumna Educación Especial. Indicador: Apoyo tecnológico).

Hemos trabajado en grupo realizando las actividades todos juntos para así poder conseguir el mayor beneficio posible y aprovechar lo mejor de cada componente del grupo (alumno Educación Física Indicador: Asignación de tareas).

Tiempo invertido

Se observan tres grupos de respuestas en relación con el tiempo invertido: entre cinco y 10 horas, entre 10 horas y 15 horas y entre 15 horas y 20 horas. Este valor orientativo es relevante de cara al establecimiento de la actividad en el marco del ECTS.

Conclusiones

A pesar de contar en la experiencia con participantes que declaran no haber realizado previamente actividades similares y desconocer el planteamiento del ECTS, así como sus implicaciones metodológicas, la buena predisposición y una actitud responsable, activa y comprometida con la práctica ha convertido este proceso en un acontecimiento positivo tanto para alumnos como para profesores. Especialmente a los alumnos, la propuesta novedosa y original les resulta atrayente; además se sienten gratamente compensados y satisfechos por los resultados obtenidos. El «bienestar subjetivo» que manifiestan parece convertirse en uno de los elementos más positivos de la experiencia.

La evaluación pone de manifiesto que los alumnos consideran originales las estructuras organizativas de aprendizaje cooperativo, aunque reconocen que, sin

tareas de «andamiaje» intermedias durante el proceso de elaboración del documental y sin pautas didácticas concretas y ajustadas a sus necesidades, el objetivo sería inalcanzable. De ahí, la importancia de estos dos elementos, que intervienen en la organización como claves para el bienestar emocional.

Los estudiantes reconocen como un punto débil el gran número de componentes en los grupos de trabajo, lo cual dificulta especialmente la organización interna y la toma de decisiones. Aun así, valoran la interdependencia como estrategia de trabajo, al asumir que están ligados unos con otros de forma que uno no puede tener éxito a menos que los otros miembros del equipo también lo tengan. Los estudiantes valoran los hechos de trabajar juntos, de cumplir con las responsabilidades del papel asignado y de ser dependientes de los recursos de otros a través de la división del trabajo.

La satisfacción con el trabajo grupal e individual se basa en aspectos relacionados con la responsabilidad que los propios alumnos asumen con ellos mismos y con el grupo. Cobra especial relevancia sentir que apoyan al grupo y que el grupo los percibe útiles para la tarea; el reconocimiento de su trabajo, en definitiva, también es importante. El bienestar subjetivo está en función, por tanto, de elementos tanto internos como externos en las tareas de aprendizaje y percibir que se apoya al grupo es clave para la felicidad individual.

En cuanto al impacto formativo, la propuesta permite poner en práctica valores y procesos fundamentales en educación inclusiva, como los aceptar las diferencias y respetar a los demás. Asimismo, supone para los alumnos la puesta en marcha de dos procesos relevantes para la creación de culturas cooperativas en las escuelas: la indagación crítico-reflexiva y la cooperación, lo cual se consigue participando activamente en un proyecto común, con posibilidades para todos; facilitando el encuentro entre compañeros y enfrentando puntos de vista; ayudando al intercambio de ideas y experiencias; contribuyendo a que se compartan preocupaciones y reflexiones. La comunicación, la resolución de problemas, el trabajo autogestionado y en equipo y la reflexión grupal constituyen las piezas básicas del engranaje didáctico propuesto. Estos elementos desembocan en un aprendizaje sólido.

En cuanto a las competencias profesionales adquiridas, resulta llamativo el estímulo que ha supuesto la práctica para la preocupación por la calidad y para el fomento de la capacidad de aprender a aprender.

Por último, la evaluación de esta experiencia permite desglosar las características del aprendizaje autónomo en las experiencias ECTS y hacer hincapié en elementos clave como las pautas didácticas y las tareas de andamiaje, en las que el profesorado tiene un

importante papel. A ello se suma la posibilidad de aproximarnos al tiempo real invertido para poder trasladar dicha práctica al nuevo sistema de créditos europeo.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Una de las principales limitaciones del estudio es la falta de datos cuantitativos sobre las competencias adquiridas en el seno de los equipos cooperativos. Estas competencias específicas han sido diseñadas para las tareas intermedias; sin embargo, no han sido contempladas en el cuestionario final. Esto implica una deficiencia en la evaluación a desde el punto de vista descriptivo, por no poder establecer comparaciones intergrupos.

Contamos con informaciones de tipo cualitativo que incluyen observaciones de los participantes muy valiosas para el estudio de los logros, así como para el de otros procesos implicados en el desarrollo de la experiencia. Este tipo de información, de carácter más etnográfico, puede ofrecer interpretaciones ricas sobre el funcionamiento de los grupos o los discursos emitidos para regular actuaciones grupales, entre otros indicadores; no obstante, se encuentran en una fase de exploración y análisis.

En relación con la prospectiva, este estudio resulta relevante porque se puede aplicar a otros contextos y disciplinas, el modelo didáctico es susceptible de ser extrapolado como experiencia ECTS. Además, hay que tener en cuenta las posibilidades que ofrece si examinamos desde la perspectiva de género las valoraciones y percepciones vertidas sobre la propuesta. En este sentido, las implicaciones para el debate académico sobre la feminización de determinadas profesiones pueden resultar fecundas y clarificadoras, teniendo en cuenta que, en esta experiencia, un alto porcentaje de mujeres cursa la titulación de Educación Especial y un alto porcentaje de hombres cursa Educación Física.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Cisspraxis.
- Carreras, F. (1999). Grupos de apoyo entre profesores. Evaluación de una propuesta de aproximación. En A. Sánchez Palomino et ál., *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, 391-400.
- Colás, P. y De Pablos, J. (Coords.). (2006). *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Durán, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Esteve, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*, 11-40. Granada: Publicaciones de la Universidad.
- Hijano, M. (Coord.). (2008). *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Málaga: Aljibe.
- Gallego, C. y Hernández, F. (1999). El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores. En M. A. Verdugo y B. Jordán, *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, 563-580. Salamanca: Amarú.
- y Parrilla, A. (2003). El desarrollo de grupos de apoyo entre profesores como estrategia de asesoramiento interno en los centros educativos. *Temáticos Escuela*, 7, 16-21.
- García, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Jiménez Cortés, R. (2006). Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias. En P. Colás y J. de Pablos (Coords.), *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, 155-186. Málaga: Aljibe.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina Martín, S. (2005). Organización escolar: innovaciones en la formación inicial del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 7, 265-282.
- Moriña, A. y Parrilla A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muñoz, J. M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En T. González (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*, 159-202. Málaga: Aljibe.

- (2001). El cine como recurso pedagógico. *Campo Abierto*, 20, 177-198. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119056>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Grupo técnico nacional de expertos*. Madrid: c&s.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (1999). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación Especial*, 25, 55-70.
- Pujolás, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic (Barcelona): Eumo.
- (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-54.
- Rebollo, M. A. (2006). Experiencias en la aplicación del crédito europeo. 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*, 125-153. Málaga: Aljibe.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- VV. AA. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos Educativos*, 6-7, 65-86. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049460>

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: rjimenez@uma.es

Características psicométricas del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» en maestros mexicanos

Psychometric Properties of the Spanish Burnout Inventory in Mexican Teachers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-094

Adriana Mercado Salas

Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.

Pedro R. Gil Monte

Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSCO). Valencia, España.

Resumen

Este estudio fue diseñado para determinar la validez del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (CESQT-PE) en una muestra de maestros mexicanos. La muestra la formaron 505 profesores mexicanos de Educación Secundaria, que trabajaban en 26 instituciones de la ciudad de Aguascalientes, México. Según el sexo, el 46% fueron hombres y el 54% mujeres. Se aplicó el «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» en su versión para profesionales que trabajan en la educación (CESQT-PE). El cuestionario tiene 20 ítems distribuidos en cuatro escalas: bajas puntuaciones en *Ilusión por el trabajo* (cinco ítems, $\alpha = ,72$), junto a altas puntuaciones en *Desgaste psíquico* (cuatro ítems, $\alpha = ,87$) e *Indolencia* (seis ítems, $\alpha = ,67$) y en *Culpa* (cinco ítems, $\alpha = ,78$) indican altos niveles del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (*burnout*). Se realizó un análisis factorial confirmatorio con el programa LISREL 8.30. Todos los ítems correlacionaron significativamente con el factor en el que se incluyen. El modelo factorial obtuvo un ajuste adecuado a los datos para la muestra: $\text{Chi}^2_{(164)} = 472,25$; $p < ,001$, AGFI = 0,96; RMSEA = 0,061; NNFI = 0,96; CFI = 0,97 y PNFI = 0,82. El coeficiente del alfa de Cronbach resultó satisfactorio para las subescalas. Los resultados del estudio contribuyen a la validación psicométrica del modelo teórico

de cuatro dimensiones origen del cuestionario, así como a la validación transnacional del instrumento, y permiten concluir que el CESQT, en su versión para profesionales de la educación, resulta un instrumento fiable y válido para evaluar el SQT en maestros mexicanos. Estos resultados ofrecen una herramienta de diagnóstico del SQT y pueden contribuir a la prevención del estrés laboral en contextos educativos y facilitar estudios de prevalencia.

Palabras clave: síndrome de quemarse por el trabajo, estrés laboral, salud mental, maestros, modelos de ecuaciones estructurales, análisis factorial, validez test, mexicanos.

Abstract

This study was designed to assess the validity of the Spanish Burnout Inventory (SBI) in a sample of Mexican teachers. Methodology. The sample consisted of 505 secondary school teachers from 26 schools in the city of Aguascalientes, Mexico. By gender, 46% were men and 54%, women. The Spanish Burnout Inventory was applied, using the version for professionals working in education (SBI-ED). This instrument contains 20 items distributed into four dimensions: *Enthusiasm for the job* (five items) ($\alpha = .72$), *Psychological exhaustion* (four items) ($\alpha = .87$), *Indolence* (six items) ($\alpha = .67$) and *Guilt* (five items) ($\alpha = .78$). Low scores on *Enthusiasm for the job* and high scores on *Psychological exhaustion*, *Indolence* and *Guilt* indicate high levels of burnout. Data were subjected to confirmatory factor analysis using the LISREL 8.30 program. All relationships between items and dimensions were significant. The hypothesized four-factor model yielded an adequate data fit for the sample ($\text{Chi}^2_{(164)} = 472.25$, $p < .001$, AGFI = .96, RMSEA = .061, NNFI = .96, CFI = .97 and PNFI = .82). These results confirmed the hypothesis. Cronbach's alpha was satisfactory for all subscales. The results of this study contribute to the psychometric validation of the four-dimensional theoretical model from which the questionnaire originates and the transnational validation of the instrument. The results also make it possible to conclude that the SBI-ED is a reliable, valid instrument for evaluating burnout in Mexican teachers. The results offer a psychometrical instrument for the diagnosis of burnout, and they can contribute to the prevention of job stress in educational settings by facilitating studies on the prevalence of burnout.

Key words: burnout, job stress, mental health, teachers, structural equation models, factor analysis, test validity, Mexicans.

Introducción

Hoy en día, las enfermedades psicosociales son un reflejo de las relaciones generadas en el ambiente laboral de los individuos, por lo cual es necesario reconocer y ubicar los casos de síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) (en adelante, *sqr*) que se presentan en los profesores, ya que este conduce al deterioro de la calidad de servicio de las instituciones y a alteraciones en la conducta de los empleados como absentismo, falta de motivación hacia la labor, insomnio, depresión, etc.

La profesión del maestro (profesor o docente) ha estado sujeta, a lo largo de diferentes épocas, a constantes cambios en función de cómo ha ido entendiendo la sociedad el papel que esta debe desempeñar. Esta situación genera constantes tensiones en la labor diaria del profesional. Actualmente, la función de los docentes requiere un sinfín de conocimientos y la elaboración de una gran cantidad de actividades, las cuales no se llevan a cabo en el aula y durante el horario de trabajo únicamente, sino también fuera de la institución.

El estudio de las tensiones a las que se encuentran sometidos los profesores no es nuevo, se ha llevado a cabo a lo largo de varios años, en diferentes países y contextos. Por ejemplo, en España se han realizado varios estudios acerca del malestar docente, desde Esteve (1994) hasta investigaciones actuales sobre estrés docente que han quedado plasmadas en libros y manuales sobre prevención del estrés en estos profesionales (Gómez y Carrascosa, 2000). En estos documentos se consideran los cambios de la profesión docente y las repercusiones que estos tienen en la salud de dichos profesionales.

Una línea de estudio de esta problemática y de sus consecuencias se ha realizado a partir de los desarrollos teóricos de lo que se ha denominado el *sqr*. El estudio del *sqr* comenzó en la década de los setenta en Estados Unidos; después, continuó en Europa hacia la década de los ochenta y, desde Occidente, ha ido introduciéndose en diferentes países con el paso del tiempo. Actualmente, se cuenta con una gran cantidad de investigaciones de ámbito internacional (Vandenberghe y Huberman, 2006).

El fenómeno fue descrito en primer lugar por Freudenberger (1974), quien mostró gran interés al observar el agotamiento físico y mental que experimentaban tanto él como sus compañeros de trabajo en una clínica psiquiátrica. Otra pionera en el estudio del *sqr* fue Maslach (1982). El término se adoptó de la forma en que coloquialmente se nombraba en Estados Unidos a las personas que padecían abuso crónico de alguna droga y que también se utilizaba entre los abogados para hacer referencia a manifestaciones similares al fenómeno investigado en ambientes de pobreza.

En el sector educativo han sido diversos los documentos encontrados sobre estudios del *sqr*; estos estudios han detectado la prevalencia con diferentes instrumentos

de medición, de los cuales se puede concluir que: 1) La dimensión con mayor índice de prevalencia es el desgaste psíquico, mientras que la baja ilusión por el trabajo, así como la indolencia, han presentado una menor incidencia en los individuos en los que se ha estudiado el síndrome (Grajales, 2001; Ramírez y Padilla, 2008; Guerrero y Vicente, 2001). 2) El *SQT* no posee una prevalencia uniforme en las profesiones en las que se ha estudiado y su porcentaje varía dependiendo del instrumento que se utilice para medirlo (Guerrero y Rubio, 2008; Pando, Aranda, Aldrete, Flores y Pozos, 2006; Unda, Sandoval y Gil-Monte, 2007). 3) Debido a que los instrumentos arrojan diferentes porcentajes de prevalencia, estos han sido sujetos a pruebas de validación; el instrumento más utilizado para la detección del *SQT* es ahora el Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1981), que posee debilidades para la evaluación del síndrome debido a que no existe una única forma para la interpretación de los datos que con él se obtienen; además, el modelo en el que se basa posee debilidades teóricas relevantes (Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen, 2005). Debe observarse que la elaboración de instrumentos confiables para la medición del *SQT* podrá ayudar a la detección y, por lo tanto, a la intervención en la salud de los maestros para que puedan realizar sus actividades de manera adecuada.

Con el transcurso del tiempo y con el desarrollo de las investigaciones sobre este fenómeno, la definición de Maslach y Jackson (1981) se ha convertido en la más utilizada. Sin embargo, en años recientes se han desarrollado distintos instrumentos e investigaciones derivados de los conceptos propuestos por Maslach. Es el caso del «Cuestionario de evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (*CESQT*) (Gil-Monte, 2005), que entiende el *SQT* como una respuesta al estrés laboral crónico, de carácter interpersonal y emocional, que se presenta en profesionales prestadores de servicios y que aparece cuando las estrategias de afrontamiento del estrés no son suficientes o fallan.

Esta definición ha adquirido importancia y a partir de ella se han redefinido las dimensiones dadas por Maslach y Jackson (1981), aunque tres de ellas son muy similares. Los síntomas que caracterizan al *SQT*, y que constituyen las dimensiones del *CESQT*, son cuatro: a) *Ilusión por el trabajo*, que se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales, ya que suponen una fuente de placer personal. El individuo percibe su trabajo como algo atractivo y alcanzar las metas profesionales es fuente de realización personal. b) *Desgaste psíquico*, que está caracterizado por la aparición de agotamiento emocional y físico debido a que, en el trabajo, se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas. c) *Indolencia*, que es la presencia de actitudes negativas como la indiferencia y el cinismo hacia los clientes de la organización. Los individuos que puntúan alto en esta dimensión muestran insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de las personas hacia las que trabajan. d) *Culpa*, que es un sentimiento negativo o de remordimiento por tener la sensación de que se ha

violado una norma o creencia social, lo cual genera estrés y tensión, elementos que, frecuentemente, pueden llevar a tratar de reparar la acción efectuada (Gil-Monte, 2005).

El modelo teórico que subyace al CESQT considera que el deterioro cognitivo (bajas puntuaciones en *Ilusión por el trabajo*) y afectivo (altas puntuaciones en *Desgaste psíquico*) aparecen en un primer momento como respuesta a las fuentes de estrés laboral crónico y que, con posterioridad, los individuos desarrollarán actitudes negativas hacia las personas que atienden en su trabajo (altos niveles de *Indolencia*). La aparición de los sentimientos de *Culpa* es posterior a estos síntomas y no se presenta en todos los individuos. De esta manera, es posible distinguir dos perfiles en el proceso del SQT. El Perfil 1 corresponde a la aparición de un conjunto de sentimientos y conductas vinculados al estrés laboral que originan una forma moderada de malestar, pero que no incapacitan al individuo para el ejercicio de su trabajo, aunque sí que podría realizarlo mejor. Este perfil se caracteriza por la presencia de baja ilusión por el trabajo, junto a altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, pero los individuos no presentan sentimientos de culpa. El Perfil 2 constituye con frecuencia un problema más serio que identificaría a los casos clínicos más deteriorados por el desarrollo del SQT. Además de los síntomas anteriores, los individuos presentan también sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2005).

En estudios previos realizados en España se han obtenido resultados adecuados de validez para el CESQT y para sus escalas con muestras de profesionales que trabajan con personas con discapacidad (Gil-Monte, García-Juesas, Núñez, Carretero, Roldán y Caro, 2006). El cuestionario ha sido validado con muestras de maestros en otros países y se han obtenido resultados adecuados de validez factorial y de consistencia interna en estudios con maestros en Brasil (Gil-Monte, Carlotto y Goç Alves, 2009a), en México (Gil-Monte, Unda y Sandoval, 2009b) y en Portugal (Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz, 2009).

El objetivo de este estudio es analizar la validez del CESQT en una muestra de maestros mexicanos. Se establece la hipótesis de que el modelo de cuatro factores que reproduce el modelo teórico original alcanzará un ajuste adecuado.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 505 maestros de Educación Secundaria, que trabajaban en 26 instituciones de la ciudad de Aguascalientes, México. Se mantuvo la proporción que

se observaba en la población, al obtener que el 26% de los maestros trabajaba en instituciones privadas, mientras que el 74% lo hacía en instituciones públicas. El 46% eran hombres y el 54% mujeres; el promedio de edad de estos profesionales era de 39 años (rango 19-62), con una media de 13,66 años de antigüedad como docentes ($DT = 10,47$). Otra variable medida fue el tipo de contrato de los profesores, de lo cual se obtuvo que el 70,3% contaba con contrato fijo, el 27,4% trabajaba por medio de contrato eventual y el 2,3% tenía otro tipo de contratación, no especificada. Por otro lado, el 30,3% de los profesores atendía a un solo grado de Secundaria, mientras el 32,1% atendía a dos y el 37,6% a los tres grados que constituyen la Educación Secundaria mexicana. Los maestros que imparten clases en Secundaria provienen de diferentes tipos de titulaciones. En la muestra se obtuvo lo siguiente: el 31,4% provenía de la formación universitaria, el 46,5% de la formación en escuelas normales y el 15,3% de institutos técnicos, tecnológicos o politécnicos del país.

Instrumento

Los datos se recogieron mediante el «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo», versión para profesionales de la educación (CESQT-PE) (Gil-Monte et ál., 2009a; Gil-Monte et ál., 2009b). Este instrumento contiene 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: *Ilusión por el trabajo* (cinco ítems), *Desgaste psíquico* (cuatro ítems), *Indolencia* (seis ítems), *Culpa* (cinco ítems). Los ítems se responden mediante una escala de respuesta de frecuencia de cinco grados (de 0 = *nunca* a 4 = *muy frecuentemente: todos los días*), en la que los individuos han de indicar la frecuencia con la que han experimentado la situación descrita en el ítem. Bajas puntuaciones en *Ilusión por el trabajo* junto con altas puntuaciones en *Desgaste psíquico* e *Indolencia*, además de en *Culpa*, indican altos niveles del *sqt*.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en 26 escuelas (11 privadas y 15 públicas) de la ciudad de Aguascalientes (México) seleccionadas de forma aleatoria. A ellas se llegó a través del director, quien distribuyó los cuestionarios a todos los profesores de la escuela. Los cuestionarios contestados fueron introducidos en sobres individuales, que entonces fueron devueltos al investigador. Todos los participantes consintieron en participar en el estudio.

El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico *SPSS 15* y se utilizó el programa *LISREL 8.5* (Jöreskog y Sörbom, 1996) para realizar el análisis factorial

confirmatorio (AFC). El método de estimación fue el de máxima verosimilitud (ML). Para valorar el ajuste global del modelo, además del índice χ^2 se consideraron otros índices que no están afectados por el tamaño de la muestra: el *Adjusted Goodness of Fit Index* (GFI), que mide la cantidad relativa de varianza explicada por el modelo; el *Non-Normed Fit Index* (NNFI), que es un indicador del ajuste relativo del modelo; y el *Comparative Fit Index* (CFI), que indica el grado de ajuste del modelo cuando se compara con un modelo nulo. Para estos índices, valores superiores a ,90 se consideran indicadores de un ajuste aceptable del modelo (Hoyle, 1995). El *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) estima la cantidad global de error existente en el modelo. Valores entre ,05 y ,08 indican un ajuste adecuado del modelo (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1995). El *Parsimony Normed Fit Index* (PNFI) evalúa el grado de complejidad del modelo. Valores superiores a ,50 se consideran adecuados cuando los índices de ajuste (AGFI, NNFI) presentan valores superiores a ,90 (Arias, 2008).

Resultados

Análisis de ítems y escalas

Antes del análisis factorial se realizó un análisis de los ítems (Tabla I). Las medias más altas correspondieron a los ítems que componen la subescala *Ilusión por el trabajo*, que se caracteriza por que obtener en ella altas puntuaciones indica bajos niveles en el SQT; el ítem 5 (*Veo mi trabajo como una fuente de realización personal*) fue el que presentó el valor más elevado ($M = 3,67$). Por el contrario, los valores más bajos para la media se encontraron en algunos ítems de la subescala de *Indolencia*; así, el ítem 6 (*Creo que los familiares de los alumnos son unos pesados*) obtuvo la media más baja ($M = ,48$) de los 20 elementos del cuestionario.

Con respecto a los valores de asimetría, los ítems de la escala de *Ilusión por el trabajo* presentaron una asimetría negativa y, por tanto, una tendencia hacia puntuaciones de rango superior, mientras que en el resto de las escalas la tendencia fue inversa.

Los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach para las escalas del cuestionario se presentan en la Tabla I. Las subescalas presentaron valores superiores a ,70, con excepción de *Indolencia*, que presentó un valor ligeramente inferior de $\alpha = ,67$. Todos los ítems contribuyeron a la consistencia interna de la escala de la que

forman parte, pues la eliminación de cualquiera de ellos no suponía un incremento en el alfa de Cronbach de la escala.

Estos valores, unidos al contenido semántico del ítem, permiten afirmar que todos los ítems están relacionados significativamente con aquellos construidos para evaluar la misma faceta del síndrome, por lo que forman parte del mismo constructo. Respecto a las medias de las subescalas, el valor más alto se obtuvo en *Ilusión por el trabajo* ($M = 3,54$; $DT = ,51$) y el más bajo, en la subescala de *Indolencia* ($M = ,95$, $DT = 1,00$).

Con respecto a la asimetría, las cuatro dimensiones del cuestionario se ajustaron a una distribución normal y solo la escala de *Ilusión por el trabajo* presentó un valor de asimetría ligeramente inferior a -1 ($As. = -1,13$) (Tabla I).

TABLA I. Estadísticos descriptivos para los ítems del CESQT

Subescala Ítem	M (SD)	Alfa de Cronbach al eliminar ítem	Asimetría
Ilusión por el trabajo ($\alpha = ,72$)	3,54 (.51)		-1,13
1	3,56 (.02)	,68	-1,52
5	3,67 (.03)	,67	-2,60
10	3,64 (.03)	,69	-2,59
15	3,50 (.03)	,67	-1,75
19	3,36 (.04)	,68	-1,56
Desgaste psíquico ($\alpha = ,87$)	1,43 (.93)		,49
8	1,56 (1,17)	,84	,40
12	1,24 (1,03)	,83	,69
17	1,55 (1,07)	,82	,21
18	1,39 (1,10)	,85	,56
Indolencia ($\alpha = ,67$)	,78 (.54)		,53
2	,95 (1,00)	,61	1,06
3	,14 (.99)	,63	,81
6	,48 (.73)	,67	1,86
7	,61 (.69)	,63	,87
11	,55 (.80)	,64	1,43
14	,96 (.97)	,62	,92

Subescala Ítem	M (SD)	Alfa de Cronbach al eliminar ítem	Asimetría
Culpa ($\alpha = ,78$)	,86 (.67)		,78
4	1,14 (1,15)	,78	,99
9	,99 (.94)	,71	,98
13	,62 (.77)	,71	1,14
16	,89 (.88)	,75	,96
20	,72 (.80)	,75	1,26

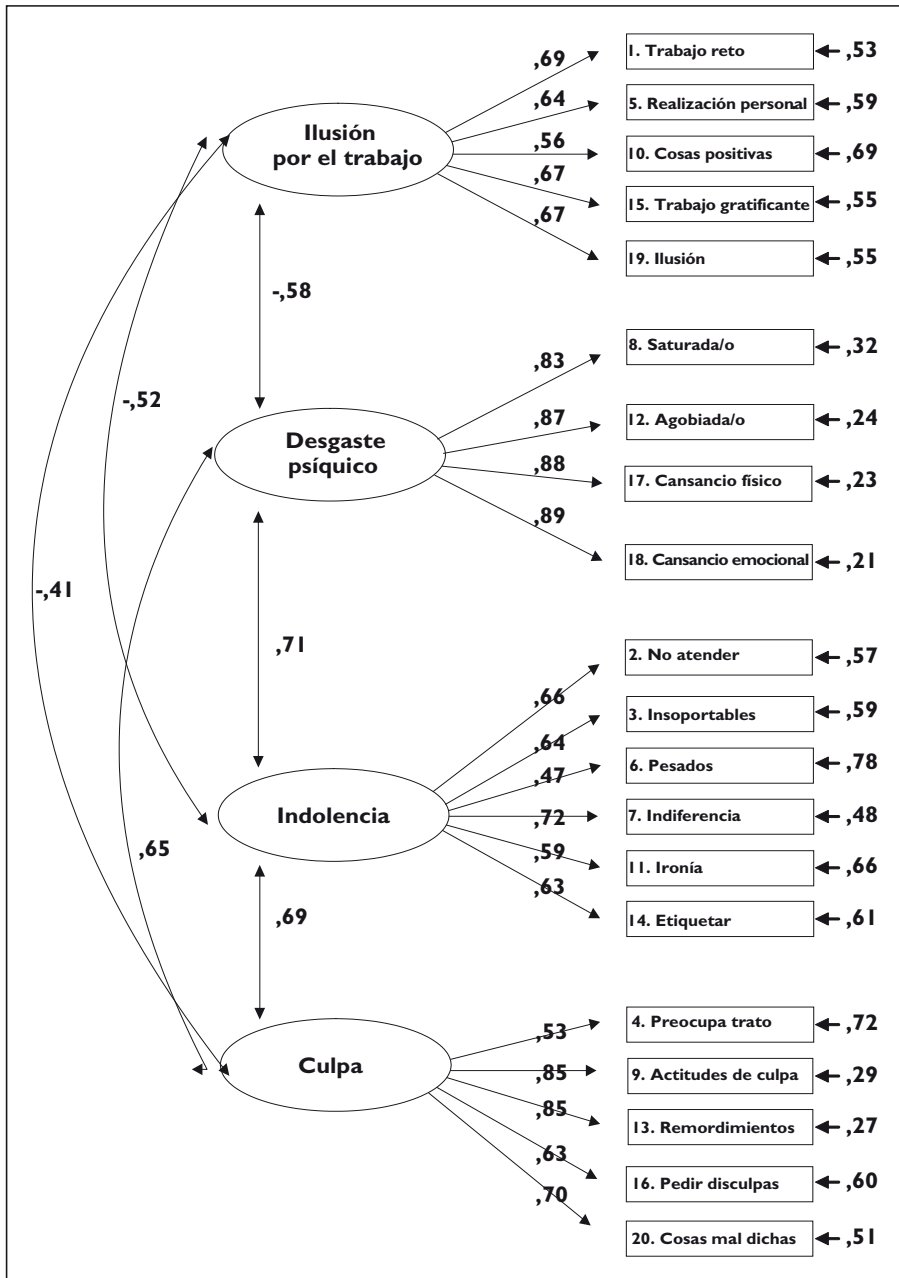
Análisis factorial

El modelo expuesto en la hipótesis obtuvo un ajuste adecuado con todos los índices de ajuste, excepto con el $\chi^2_{(164)} = 472,25; p < ,001$, que está afectado por el tamaño de la muestra. La cantidad relativa de varianza explicada por el modelo fue adecuada y el *Adjusted Goodness of Fit Index* alcanzó un valor superior a ,90 ($AGFI = ,96$). El ajuste del modelo resultó también adecuado al considerar la cantidad global de error existente, pues el *Root Mean Square Error of Aproximation* presentó un valor inferior a ,08 ($RMSEA = ,061$). También fueron adecuados los valores obtenidos para los índices con los que se evaluó el ajuste relativo del modelo, *Non-Normed Fit Index* y *Comparative Fit Index*, pues ambos índices presentaron valores superiores a ,90 ($NNFI = ,96$ y $CFI = ,97$). El ajuste del modelo también fue adecuado según el PNFI, donde se obtuvo un valor de ,82. Estos resultados confirmaron la hipótesis formulada.

Todas las relaciones entre ítem y factor resultaron estadísticamente significativas. Como se observa en la Figura 1, el valor más bajo se obtuvo para la relación entre el ítem 6 y la escala de *Indolencia*. El parámetro para este elemento alcanzó un valor de $\lambda = ,47$ ($t = 13,21$).

Todas las relaciones entre las dimensiones del CESQT-PE también resultaron estadísticamente significativas para $p < ,001$ (Figura 1). Como era de esperar según la definición de las dimensiones, las relaciones entre *Ilusión por el trabajo* y el resto de dimensiones del CESQT resultaron negativas, mientras que las relaciones entre las dimensiones restantes fueron positivas. La relación más intensa se estableció entre *Indolencia* y *Desgaste psíquico* ($,71$) y la menos intensa, entre *Ilusión por el trabajo* y *Culpa* ($-,41$).

FIGURA I. Resultados del modelo factorial de la hipótesis para el CESQT-PE



Discusión

El propósito de este estudio ha sido analizar las características psicométricas del CESQT-PE en una muestra de docentes mexicanos. La importancia de este estudio es que aporta pruebas para afirmar que las características psicométricas del CESQT-PE son adecuadas para detectar el SQT en docentes y, en concreto, en docentes mexicanos de Educación Secundaria. Para poder progresar en el estudio sobre el SQT y en la evaluación de ese problema de salud en los docentes, es importante que los investigadores tengan un cuestionario con características psicométricas aceptables.

Los resultados obtenidos para los ítems permiten concluir que presentan una calidad psicométrica adecuada en relación con la escala de la que forman parte. Todos han presentado correlaciones significativas con sus escalas. Los valores de asimetría obtenidos para las escalas permiten concluir que presentan una distribución normal.

Los resultados han confirmado la estructura factorial que se había supuesto en la hipótesis. El ajuste del modelo fue bueno según el AGFI y según los índices de incremento NNFI y CFI, que presentaron valores superiores al umbral recomendado para aceptar el ajuste de un modelo de AFC (Hoyle, 1995). También fue bueno el ajuste del modelo al considerar los residuales, pues el valor del índice RMSEA estuvo por debajo de ,08 (Hair et ál., 1995). Esta estructura factorial apoya el modelo teórico de cuatro síntomas: *Ilusión por el trabajo*, *Agotamiento psíquico*, *Indolencia* y *Culpa* como característicos del SQT.

La consistencia interna de las cuatro subescalas fue satisfactoria: los valores alfa de Cronbach van desde el 0,67 en *Indolencia* al 0,87 en *Desgaste psíquico*. Aunque para la escala de *Indolencia* el valor obtenido fue ligeramente inferior al umbral recomendado por Nunnally (1978) ($\alpha = ,70$), no se puede afirmar que ese valor sea pobre o inaceptable (George y Mallery, 2003, p. 231); además, considerando el número de ítems que componen la escala, no supone una amenaza para la fiabilidad del instrumento. Este resultado está en la línea de los estudios previos realizados en México con maestros (Gil-Monte et ál., 2009b), en los que se obtuvieron valores alfa de Cronbach superiores a ,70 para las cuatro dimensiones del CESQT; por lo tanto, confiere validez interna a las dimensiones del CESQT para su aplicación en México y, concretamente, en el colectivo docente. Por otra parte, los resultados consolidan la validez transnacional del instrumento, que ha probado tener índices de validez adecuados con muestras que presentan diferencias tanto laborales (Gil-Monte y Zúñiga-Caballero, 2010) como culturales (Gil-Monte et ál., 2009a; Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz, 2009).

Como recomendaciones para seguir trabajando en la validación del modelo teórico del CESQT y en su estructura factorial se recomienda: a) Realizar estudios que repliquen los resultados obtenidos con muestras de docentes de diferentes países y niveles educativos. b) Realizar estudios que contribuyan a la identificación de criterios de clasificación de los individuos en las dimensiones del cuestionario para llegar a conclusiones sobre la prevalencia e incidencia del SQT -de esta manera se podrán diseñar planes de intervención-. c) Trabajar para conocer mejor cómo progresa el SQT. El modelo teórico que subyace al CESQT puede aportar información en esta línea, por ello se recomienda realizar estudios longitudinales que analicen empíricamente la relación antecedentes-consecuentes entre las dimensiones del cuestionario y entre estas y sus propios antecedentes y consecuentes.

Entre las implicaciones para la práctica derivadas de la utilización del CESQT, cabe señalar que es un instrumento de evaluación que puede facilitar el diagnóstico de individuos con diferentes niveles del SQT en distintas culturas. El instrumento está diseñado desde un modelo teórico que incluye los sentimientos de culpa y que distingue dos formas diferentes en la evolución del SQT, con repercusiones diferentes para la salud mental de los individuos. Este diagnóstico diferencial puede ser muy importante.

Referencias bibliográficas

- Arias, B. (2008). *Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal Sociology Issues*, 30, 159-165.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo («burnout»)*. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide.
- Carlotto, M. S. y Goçálves, S. (2009a). Propriedades psicométricas e validação do «Questionário para a avaliação da síndrome de *burnout*» em professores brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, en prensa.

- y Figueiredo-Ferraz, H. (2009). *Psychometric Properties of the «Spanish Burnout Inventory» (SBI) among Portuguese Teachers*. Estudio sometido a revisión.
- García-Juesas, J. A., Núñez, E. M., Carretero, N., Roldán, M. D. y Caro, M. (2006). Validez factorial del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (CESQT). *Psiquiatria.com*, 10 (3). Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/psiquiatria/revista/183/24872/?++interactivo>
- Unda, S. y Sandoval, J. I. (2009b). Validez factorial del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud Mental*, 32 (3), 205-214.
- y Zúñiga-Caballero, L. C. (2010). Validez factorial del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» (CESQT) en una muestra de médicos mexicanos. *Universitas Psychologica*, 9 (1), en prensa.
- Gómez, L. y Carrascosa, J. (Coords.) (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Grajales, T. (2001). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: un estudio de géneros. *Memorias 2000 del Centro de Investigación Educativa*, 2 (1), 17-31. Recuperado de <http://www.tagnet.org/autores/monografias/Pdf/Castellano/0016mocast.pdf>
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de «burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- y Vicente, F. (2001). *Síndrome de «burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Hair, J. H., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis* (4.ª ed.). Englewood Cliffs (Nueva Jersey): Prentice-Hall.
- Hoyle, R. H. (1995). The Structural Equation Modeling Approach: Basic Concepts and Fundamental Issues. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (1-15). Thousand Oaks (California): Sage.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's Reference Guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout. *Work and Stress*, 19, 192-207.
- Maslach, C. (1982). Understanding Burnout: Definitional Issues in Analyzing a Complex Phenomenon. En W. S. PAINE (Ed.), *Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage.

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pando, M., Aranda, C., Aldrete, M., Flores, E. y Pozos, E. (2006). Factores psicosociales y *burnout* en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en Salud*, 8 (3), 173-177.
- Ramírez, M. y Padilla, L. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Unda, S., Sandoval, J. I. y GIL-MONTE, P. R. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (*burnout*) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, 91-92, 53-63.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A. (2006). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge (New York): Cambridge University.

Dirección de contacto: Pedro R. Gil-Monte. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Departamento Social. Avda. Blasco Ibáñez, 21; 46010, Valencia, España. E-mail: Pedro.Gil-Monte@uv.es

Los valores laborales de los graduados en Educación en España¹

Job Values of Spanish University Graduates in Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-095

Andrea Conchado Peiró

Universidad Politécnica de Valencia. Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio. Valencia, España.

Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España.

José-Ginés Mora

University of London. Institute of Education. Londres, Reino Unido.

José Miguel Carot

Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Estadística e Investigación Operativa Aplicadas y Calidad. Valencia, España.

Resumen

En este trabajo se analizan los valores laborales de los jóvenes titulados universitarios españoles en los estudios de Magisterio y en las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía. En primer lugar, se examina el grado de cumplimiento de sus expectativas en sus puestos de trabajo, así como las diferencias entre sus valoraciones y las de los titulados en otras áreas de estudio. Los resultados muestran que las expectativas de los graduados en Educación son similares a las de los graduados en otras áreas de estudio y, aunque los puestos de trabajo de los graduados en Educación no satisfacen plenamente todas sus expectativas, sí se aproximan bastante a sus valores y orientaciones personales. Asimismo, se determinan los valores fundamentales que el trabajo tiene para estos graduados. Estos valores incluyen el desarrollo

⁽¹⁾ El proyecto REFLEX, cuyos datos han sido utilizados para este artículo, fue parcialmente financiado por el 6.º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. Para la ampliación de la muestra española, el equipo coordinador de la Universidad Politécnica de Valencia contó con el apoyo financiero y logístico de la ANECA.

personal y profesional, el estatus profesional y económico, el ocio y la familia, la oportunidad de hacer algo útil para la sociedad, el reconocimiento, la estabilidad laboral y la autonomía. Finalmente, se identifican distintos perfiles de titulados en Educación considerando no solo sus valores respecto al trabajo sino también su situación laboral y personal en el momento de la entrevista. Como parte del análisis de la situación laboral, se han examinado diversos factores asociados a los puestos de trabajo que ocupan estos graduados. En relación con la situación personal de los graduados se ha indagado en distintos factores concernientes a las características personales y a la actitud de los graduados respecto a su trayectoria educativa y profesional. Como resultado de este análisis se han obtenido tres perfiles de graduados en Educación, que se describen como: «Graduados en Educación en período de transición al mercado laboral», «Graduados en Educación con trabajo estable» y «Licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía y maestros de Audición y Lenguaje y Educación Física varones y comprometidos con su desarrollo personal y profesional».

Palabras clave: estudio de graduados, valores laborales, mercado laboral, estructura factorial, aspiración profesional.

Abstract

This paper analyses the job values of young Spanish university graduates holding a certificate in primary teaching or a degree in pedagogy or educational psychology. The degree of fulfilment of graduates' job expectations and the differences between their job assessments and those of graduates from other fields of study are examined. Results show that graduates holding education degrees have expectations similar to those of graduates from other fields of study and, although the jobs of education graduates do not fully meet their a-priori expectations, they are relatively close to the graduates' job values and personal outlooks. The fundamental values of a job as seen by graduates are personal development and career development, career status and economic status, the possibility of combining leisure and family, the opportunity to do something useful for society, recognition, job security and autonomy. Several profiles of education graduates are defined considering not only graduates' job values, but also their employment status and personal circumstances at the time of the interview. As part of the job situation analysis, several factors associated with graduates' jobs are examined. Different factors concerning graduates' personal characteristics and attitude toward their educational and professional career are investigated. As a result of this analysis, three profiles of education graduates are identified. These profiles may be described as 'Education graduates in transition from university to the job market', 'Education graduates with a steady job' and 'Male graduates in pedagogy, educational psychology, hearing and language or physical education who are committed to their personal and educational development'.

Key words: study of graduates, job values, job market, factor structure, career aspirations.

Antecedentes y objetivos

El trabajo, como realidad humana y social, conlleva una serie de valores intrónicos y extrnicos (Kopelman, Rovenpor y Guan, 2003; Dhlen, 2005, 2007). Los valores intrónicos se relacionan con los aspectos característicos de la actividad del sujeto y son responsabilidad de este. Los valores laborales extrnicos, en contraposición, dependen de eventos externos ajenos al individuo. Dentro de estos, se puede entender que los valores sociales son aquellos que implican la interacción con otros. Tanto unos como otros se vinculan con variables relevantes en el desarrollo de la carrera profesional, como son los intereses profesionales o la personalidad (Berings, Fruyt y Bouwen, 2004; Xenikou, 2005) y se forman en un contexto laboral concreto (Mukherfee, 2006). A su vez, las competencias socioprofesionales participativas (saber estar) y personales (saber ser) están estrechamente vinculadas con los valores laborales (Cortés, 2009).

Los valores laborales se han analizado desde diferentes perspectivas teóricas. Por ejemplo, Schwartz (1992, 1999) o el grupo MOW (MOW, 1987). En numerosos estudios transculturales, el grupo MOW ha encontrado que los individuos prefieren, en primer lugar, un trabajo interesante y con posibilidades de aprender y, en segundo lugar, un buen sueldo. Por otro lado, se detectan diferencias de comportamiento en relación con la edad. Claes (1987), que pertenece al grupo MOW, señala que los más jóvenes se decantan por valores instrumentales, debido a su falta de seguridad económica, y los de más edad por valores expresivos o intrónicos como suele ocurrir también en personas con más educación. Schwartz (1999) vincula los dominios –como él denomina a los valores– con los valores del grupo MOW y encuentra que los valores intrónicos son coherentes con la autonomía y el hedonismo, pero conflictivos con los valores del conservadurismo. Los extrnicos son también compatibles con los de conservación y poder (o tener autoridad laboral reconocida sobre personas o recursos), pero no resultan coherentes con la autonomía y el hedonismo. Los sociales son congruentes con el universalismo (o comprender, tolerar, apreciar y proteger el bienestar de la gente y la naturaleza en que se desarrolla el trabajo) y la benevolencia (o saber cuidar del bienestar de las personas con las que se trabaja), pero conflictivos con el poder y el logro (o éxito profesional al demostrar ser competente en el trabajo) (Schwartz, 1999; Roe, Schwartz y Surkiss, 1999).

Aunque los universitarios parecen inclinarse más por los valores intrónicos y sociales –sobre todo los graduados de ramas educativas–, se aprecia una ambivalencia con los extrnicos. Por ejemplo, Huang y Healy (1997), mediante un estudio

longitudinal de 18.137 estudiantes en Estados Unidos, encuentran que sus valores laborales más relevantes son los siguientes: tener prestigio, ayudar a los demás y estar bien con uno mismo. Jensen y Aamodt (2002) lo constatan también en un estudio con 908 estudiantes noruegos (Ingeniería, Psicoterapia, Trabajo Social y Enfermería), en donde encuentran que para estos estudiantes tiene relevancia poder ser útil y hacer algo por la sociedad junto a otros valores como la seguridad económica. Lyons, Duxbury y Higgins (2006), en una muestra de 549 trabajadores canadienses de los sectores público, semipúblico y privado, encuentran que los trabajadores de los dos primeros sectores puntúan alto en valores de universalismo y benevolencia, mientras que los del sector privado destacan en autodirección y también en benevolencia. Cortés (2009), con una muestra de 374 alumnos en el área de Educación, observa el predominio significativo de la benevolencia y el universalismo y de los valores intrínsecos y sociales.

También en el contexto estadounidense, Leong, Hérdin y Gaylor (2005) midieron los valores laborales de estudiantes de Medicina con la Values Scale (Super y Nevill, 1986) y comprobaron que el altruismo, el éxito, la promoción, la estética, la autoridad y la autonomía son los valores más apreciados, mientras que la resistencia a la frustración y el riesgo son los menos apreciados. En el mismo ámbito y con idéntico instrumento, Duffy y Sedlacek (2007) comprobaron en una muestra de 3.570 estudiantes universitarios que estos se inclinan por valores intrínsecos (sobre todo las mujeres) y, en segundo lugar, por los salarios altos, la contribución a la sociedad y el prestigio. Esta diferencia de valoraciones en función del sexo es un resultado que se repite en los diversos estudios. Además, los valores laborales se asocian con otras variables profesionales. Así, por ejemplo, Ghorpade, Lackritz y Singh (2001) en una investigación con 749 estudiantes universitarios de diferentes itinerarios concluyeron que los valores laborales de altruismo, iniciativa y trabajo en grupo correlacionan positivamente con la capacidad de dirección en el mundo laboral, mientras que el individualismo lo hace en sentido negativo. Hattrup, Ghorpade y Lackritz (2007) en un trabajo transcultural con 1.882 estudiantes universitarios de Ecuador, Alemania, India, México y Estados Unidos hallaron una correlación positiva entre el valor del colectivismo y la centralidad en el trabajo, correlación que no es significativamente distinta en los cinco países. Song y Gale (2008) subrayaron que la formación holística en los valores laborales vinculada con las competencias es básica para los líderes o directores de proyectos.

Los diferentes aspectos vitales –normativos y no normativos– condicionan la posición ante los valores laborales; entre estos aspectos vitales se pueden mencionar la toma de decisiones vocacionales, la satisfacción, el paso del tiempo y las transiciones académicas

y laborales. Según el trabajo de Feather y Rauter (2004), los valores intrínsecos suelen ir asociados con situaciones de estabilidad laboral y los extrínsecos con precariedad e inestabilidad. En un amplio trabajo con graduados universitarios europeos, Mora, García-Aracil y Vila (2007) encontraron que los más satisfechos en el trabajo son los que valoran altamente la vida familiar, el prestigio social y el desarrollo personal. En contextos muy alejados, como es el caso de China, se han encontrado resultados similares, ya que, por ejemplo, los profesores asocian la satisfacción laboral con la buena relación con compañeros y el descenso de salario con la insatisfacción (Fuming y Jiliang, 2008).

Por otra parte, conforme se avanza en la carrera profesional, se da menos importancia al trabajo en sí mismo en comparación con el resto de facetas vitales, mientras que se incrementan valores extrínsecos del trabajo (principalmente, los monetarios). Y es que la transición a la vida adulta profesional es un proceso fundamental en los universitarios debido a su influencia en los valores laborales (Johnson, 2001; Dæhlen, 2005, 2007). En la investigación de Hansström y Kjellberg (2007), la centralidad del trabajo –entendida como la relevancia que se le concede en la vida– es mayor entre los enfermeros que entre los ingenieros y, sobre todo, entre las mujeres, que destacan por una mayor valoración del altruismo frente a los hombres. Dæhlen (2007), en un trabajo longitudinal con 1.700 estudiantes noruegos en el último año de carrera universitaria y cuatro años después de su graduación encontró que los comportamientos eran diferentes según la ocupación. Estos resultados se matizan según la situación de estabilidad en el trabajo, el género y el tipo de familia. A pesar de que hay trabajos que destacan la importancia de los valores sociales tanto entre los estudiantes que quieren ser profesores como entre los que ya ejercen como tales (Cortés, 2009), hay investigaciones que han hallado valores extrínsecos en ambos grupos de sujetos (Anthony y Ord, 2008). Tanto empleadores como egresados universitarios de diferentes ramas señalan que el aprendizaje en valores laborales y la ética en el trabajo son imprescindibles en el mundo laboral, aunque ambos grupos –empleadores y trabajadores– critican que se adolece de dicho aprendizaje en la universidad (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Sobre la base de la anterior literatura acerca de los valores de los graduados universitarios en relación con el mundo laboral, en este artículo se pretende avanzar en la investigación de los valores de los graduados universitarios españoles del área de Educación con los dos siguientes objetivos:

- Valorar mediante análisis descriptivos la importancia que los graduados de titulaciones de Educación en España conceden a los valores laborales.

- Definir mediante la aplicación de técnicas estadísticas multivariantes los perfiles de los graduados de Educación en función de sus valores laborales.

Datos y metodología

El Proyecto REFLEX

Los datos utilizados en este artículo proceden de la encuesta realizada en el marco del proyecto de investigación REFLEX: *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Este proyecto formó parte del 6.º Programa Marco de la Unión Europea y en él participaron los siguientes países: Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suiza, Japón y Estonia. La selección de la población de estudio se realizó considerando que el momento más adecuado para realizar la entrevista era aproximadamente cinco años después de la graduación. En estos momentos, los graduados tienden a reflexionar sobre su experiencia académica y sobre sus expectativas futuras en el mercado laboral. De esta forma se garantiza que han adquirido perspectiva suficiente sobre sus estudios y sus posibilidades en el mercado laboral sin haber olvidado sus experiencias tras su paso por la universidad.

Puesto que la encuesta se realizó durante los años 2005-2006, los graduados seleccionados corresponden a la promoción académica de 1999-2000. Por tanto, la población de estudio se definió como: «Graduados universitarios que obtuvieron la titulación durante el curso académico 1999-2000 correspondiente al nivel ISCED 5.^a». No se incluyeron por tanto los doctorados ni otros tipos de posgrado.

A partir de las respuestas obtenidas en este cuestionario se creó una base de datos con más de 40.000 registros procedentes de distintos países. Esta muestra incluye 5.474 respuestas de graduados españoles, de los cuales el 12% pertenece al área de Educación.

Muestra

Para la selección de los participantes en la muestra se realizó un muestreo aleatorio estratificado atendiendo a dos criterios: ubicación geográfica de la universidad del graduado y área de estudio de la titulación en que se graduó. En esta estratificación

se definieron tres zonas geográficas de España y las titulaciones se clasificaron en las siguientes áreas de estudio: Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Economía y Empresa, Derecho, Ingeniería y Arquitectura, Salud y Ciencias.

La muestra está formada por 668 titulados universitarios del área de Educación. Las titulaciones universitarias correspondientes a esta área son las licenciaturas en Pedagogía y Psicopedagogía, así como las diplomaturas en Magisterio, con todas las especialidades (Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera). El 72% de estos titulados son diplomados en Magisterio y el resto son licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía. Asimismo, el porcentaje de mujeres (89%) es muy superior al de hombres. La edad media de los encuestados es 30 años y solo el 53% afirma haberse independizado en el momento de la entrevista.

TABLA I. Porcentaje de graduados en el área de Educación por titulación universitaria

Titulación universitaria	Porcentaje
Licenciado en Pedagogía	16,0%
Licenciado en Psicopedagogía	12,9%
Magisterio: Especialidad Educación Física	21,1%
Magisterio: Especialidad Educación Infantil	17,6%
Magisterio: Especialidad Educación Musical	12,4%
Magisterio: Especialidad Educación Primaria	14,6%
Magisterio: Especialidad Lengua Extranjera	5,4%

Instrumentos

El principal instrumento del proyecto es un cuestionario diseñado para el análisis de las carreras profesionales de los graduados universitarios. La sección «Valores y expectativas» del cuestionario solicitaba a los graduados que valoraran mediante una escala de 1 (*nada*) a 5 (*mucho*) la importancia que concedían a 10 características del trabajo, así como la que se le concedía en sus puestos de trabajo. Esta pregunta se formulaba de la siguiente forma: *Indica la importancia que las siguientes características del trabajo tienen para ti y en qué medida se aplican a tu situación laboral actual.*

Las respuestas de los graduados a esta pregunta proporcionan una valiosa información sobre cómo ellos mismos valoran la consecución de sus objetivos laborales y personales. Hasta el momento, en investigaciones previas sobre éxito laboral, únicamente se han utilizado dos indicadores básicos: los ingresos y el nivel de satisfacción con el puesto de trabajo. Sin embargo, tal y como señala Mora (2008), el uso de estos indicadores puede ser insuficiente para describir el éxito profesional de los graduados universitarios. Utilizar los 10 indicadores propuestos en el cuestionario REFLEX nos aporta una visión más amplia del nuevo éxito laboral de los graduados universitarios.

Diseño del análisis

Con el fin de examinar los objetivos señalados anteriormente, se han realizado los siguientes análisis:

- Análisis descriptivo de las valoraciones de los graduados sobre distintas características del trabajo.
- Análisis factorial exploratorio para la identificación de los valores fundamentales aplicado exclusivamente a los graduados en Educación.
- Análisis factorial confirmatorio para el estudio de la validez del modelo formulado anteriormente.
- Análisis de conglomerados para la extracción de perfiles en la muestra de titulados en el área de Educación.

Resultados

Correspondencia entre los valores laborales de los graduados en Educación y la valoración que reciben en sus puestos de trabajo

Como se puede observar en la Tabla II, las puntuaciones que los graduados en Educación tienen personalmente de los distintos valores laborales es muy alta. Los tres valores que recibieron las puntuaciones más altas fueron la estabilidad laboral (4,73 de un máximo de 5 es realmente notable), la oportunidad de aprender cosas nuevas

y la facilidad para combinar trabajo y familia. La estabilidad en el trabajo parece ser de enorme importancia para los graduados, posiblemente porque la mayoría de ellos tienen una situación laboral excesivamente provisoria. El porcentaje de encuestados sin trabajo en el momento de la entrevista alcanzaba el 10,5% para los graduados en Educación, mientras que este resultado se elevaba hasta el 12,5% para el conjunto de todos los graduados de la muestra. Estas cifras, que quizá resulten moderadas considerando las condiciones económicas actuales, deben examinarse teniendo en cuenta que la encuesta se realizó durante los años 2005 y 2006. Aunque durante este mismo período los graduados franceses e italianos reportaron tasas similares de desempleo, este resultado descendía entonces hasta el 9,4% en Alemania e incluso hasta el 6,6% en los Países Bajos, el 5% en Noruega y el 3,6% en Bélgica (CEGES, 2007). Obviamente, esta situación ha motivado que las valoraciones de los graduados españoles respecto a la importancia de la estabilidad laboral sean significativamente más elevadas que las de otros graduados europeos. Por otro lado, los dos valores menos considerados por los graduados en Educación fueron el reconocimiento y los ingresos elevados, aunque ambos mantienen valoraciones relativamente altas.

La segunda pregunta interrogaba en qué medida el puesto de trabajo del graduado satisfacía sus expectativas. En el cuestionario se indicaba a los encuestados que únicamente respondieran a esta pregunta si tenían trabajo remunerado en el momento de la entrevista. Con todo, antes del análisis de los datos se filtraron los datos de los individuos que hubieran afirmado anteriormente no tener trabajo remunerado. Los resultados de la Tabla II muestran que los puestos de trabajo no cubren ninguna de las expectativas, algo que, en un mercado laboral tan complicado como el español, es comprensible si pensamos que han pasado cinco años desde la graduación y los individuos solo llevan en ellos ese tiempo. A pesar de eso, las valoraciones fueron relativamente altas y solo una (la posibilidad de afrontar nuevos retos) tiene una valoración escasamente por debajo del punto medio, situado en el 3.

En la última columna de la Tabla II se muestran las diferencias entre las valoraciones promedio de la importancia que tienen para los graduados los distintos valores y su grado de cumplimiento en el puesto de trabajo. Se aprecia que la expectativa menos cumplida es la posibilidad de tener tiempo de ocio. Otros aspectos en que las expectativas se cumplen menos son las oportunidades de afrontar nuevos retos y de hacer algo útil para la sociedad. En el lado contrario, las expectativas mejor cumplidas (fundamentalmente porque ya eran bajas desde un principio) son tener ingresos elevados y reconocimiento social. En general, la importancia que tienen los valores en el puesto de trabajo no difiere demasiado de las expectativas de los propios indivi-

duos. Aunque las expectativas de los graduados no estén plenamente satisfechas en los puestos de trabajo, los empleos se acercan razonablemente a ellas.

TABLA II. Importancia que asignan los graduados a las características del puesto de trabajo y nivel de cumplimiento en sus puestos de trabajo

N.º	Valores laborales	IMPORTANCIA PARA EL INDIVIDUO		IMPORTANCIA EN EL PUESTO DE TRABAJO		Diferencia ²
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	
1	Estabilidad laboral	4,73	0,67	3,96	1,05	0,76*
2	Oportunidad de aprender cosas nuevas	4,64	0,59	3,90	1,29	0,74*
3	Facilidad para combinar trabajo y familia	4,60	0,70	3,81	1,19	0,79*
4	Tener tiempo para actividades de ocio	4,53	0,72	3,24	1,13	1,29*
5	Buenas perspectivas profesionales	4,40	0,75	3,49	1,19	0,91*
6	Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	4,39	0,76	3,30	1,27	1,10*
7	Autonomía en el trabajo	4,37	0,74	3,60	1,21	0,77*
8	Afrontar nuevos retos	4,20	0,77	2,99	1,25	1,21*
9	Ingresos elevados	4,07	0,85	3,76	1,30	0,31*
10	Reconocimiento	3,68	1,07	3,73	1,16	-0,05*

(*) Diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 99%.

Analogías y discrepancias entre los valores laborales de los titulados universitarios en el área de Educación y los titulados en otras áreas de estudio

Por otro lado, también cabe preguntarse si las valoraciones de los graduados en Educación son muy diferentes de las del resto de graduados. En la Tabla III se comparan las expectativas de los primeros con las del conjunto de todos los graduados encuestados en la muestra REFLEX en España. Independientemente del área de estudio, los graduados tienden a conceder más importancia a la estabilidad laboral, a la oportunidad de aprender

⁽²⁾ Diferencia = puntuación de la importancia para el graduado - puntuación de la importancia que considera que recibe en su trabajo.

cosas nuevas y a la facilidad para combinar trabajo y familia, así como al tiempo para las actividades de ocio. En cierta medida, este planteamiento común a todos los recién titulados puede estar relacionado con los altos porcentajes de desempleo entre los encuestados, así como con los altos índices de ocupaciones temporales entre los que afirmaron tener trabajo en el momento de la entrevista. En segundo lugar, se puede apreciar que las diferencias entre los graduados de Educación y el conjunto de graduados son escasas, aunque son ligeramente superiores para los graduados en Educación, excepto en el caso de la importancia de la valoración de los ingresos elevados. Aunque la mayoría de las diferencias son significativas, destaca el hecho de que los graduados en Educación valoran más que el resto de graduados la oportunidad de hacer algo útil para la sociedad, lo cual resulta coherente con la orientación vocacional de estos estudios.

TABLA III. Diferencia entre la importancia asignada a las características del trabajo por los graduados en Educación y los de todas las áreas de estudio

N.º	Valores laborales	IMPORTANCIA PARA LOS GRADUADOS EN EDUCACIÓN		IMPORTANCIA PARA LOS GRADUADOS EN GENERAL		Diferencia ³
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	
1	Estabilidad laboral	4,73	0,67	4,66	0,66	0,07*
2	Oportunidad de aprender cosas nuevas	4,64	0,59	4,58	0,64	0,06*
3	Facilidad para combinar trabajo y familia	4,60	0,70	4,49	0,79	0,11*
4	Tener tiempo para actividades de ocio	4,53	0,72	4,46	0,80	0,07*
5	Buenas perspectivas profesionales	4,40	0,75	4,38	0,75	0,02
6	Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	4,39	0,76	4,07	0,94	0,32*
7	Autonomía en el trabajo	4,37	0,74	4,24	0,78	0,13*
8	Afrontar nuevos retos	4,20	0,77	4,14	0,82	0,06
9	Ingresos elevados	4,07	0,85	4,09	0,82	-0,02
10	Reconocimiento	3,68	1,07	3,73	1,16	-0,05*

(*) Diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 95%.

⁽³⁾ Diferencia = puntuación de la importancia para los graduados en Educación - puntuación de la importancia para los graduados.

Síntesis de los valores laborales propios de los graduados en Educación

En la sección anterior se ha realizado un análisis descriptivo de los valores laborales para los graduados en Educación. Sin embargo, es necesario analizar esta información con mayor detalle, ya que los niveles de correlación entre las variables estudiadas son indicativos de posibles solapamientos de resultados. Con este objetivo se ha aplicado un análisis factorial exploratorio mediante componentes principales y rotación varimax a los valores laborales propios de los graduados en Educación. Los resultados obtenidos mediante este análisis se validarán posteriormente aplicando un análisis factorial confirmatorio.

En este caso, la aplicación del análisis factorial exploratorio a los datos ha permitido identificar los valores laborales más considerados por los graduados en Educación y ha eliminado los posibles solapamientos de información redundante en las respuestas. Además, a estos valores laborales se hará referencia posteriormente en el proceso de identificación de perfiles entre los graduados en Educación.

Los supuestos estadísticos asociados al análisis factorial exploratorio confirman la pertinencia de la aplicación del análisis factorial a los datos de estudio⁴.

De esta forma se obtiene la matriz de saturaciones mostrada en la Tabla IV, en la que se observa que el primer factor agrupa los tems *Oportunidad de aprender cosas nuevas*, *Afrontar nuevos retos* y *Buenas perspectivas profesionales* del conjunto original, por lo que se ha interpretado como un factor asociado al «Desarrollo personal y profesional». Los tems asociados al segundo factor son los *Ingresos elevados*, *Buenas perspectivas profesionales* y *Reconocimiento*. Puesto que estos ítems estn vinculados al reconocimiento del trabajo, este factor se ha etiquetado como «Estatus profesional y económico». El tercer factor se ha interpretado como «Ocio y familia», puesto que agrupa los tems *Tener tiempo para actividades de ocio* y *Facilidad para combinar trabajo y familia*. Por su parte, el cuarto factor se relaciona con los tems *Reconocimiento*, *Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad* y *Facilidad para combinar trabajo y familia*, por lo que se ha caracterizado como «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad y que sea reconocido». Finalmente, los factores cinco y seis se asocian básicamente con solo uno de los ítems originales y se han denominado «Estabilidad laboral» y «Autonomía en el trabajo», de acuerdo con los valores de los ítems con que se relacionan. Esta estructura de factores latentes resulta coherente con la presentada en un trabajo anterior de los mismos autores (Mora et al., 2008).

⁴) Tanto el contraste de esfericidad de Barlett como la medida de Kayser-Meyer-Olkin (Medida kmo = 0,817) arrojan resultados significativos en cuanto a la existencia de colinealidad entre las características del trabajo.

TABLA IV. Saturaciones de los ítems correspondientes a cada factor

Valores laborales	FACTORES					
	1	2	3	4	5	6
V1. Autonomía en el trabajo						0,94
V2. Estabilidad laboral					0,90	
V3. Oportunidad de aprender cosas nuevas	0,71					
V4. Ingresos elevados		0,82				
V5. Afrontar nuevos retos	0,85					
V6. Buenas perspectivas profesionales	0,53	0,44				
V7. Tener tiempo para actividades de ocio			0,89			
V8. Reconocimiento		0,68		0,58		
V9. Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad				0,79		
V10. Facilidad para combinar trabajo y familia			0,57	0,48	0,40	

Tal y como se muestra en la Tabla v, la aplicación de esta técnica multivariante ha reducido el conjunto original de 10 valores laborales a seis factores incorrelados que explican conjuntamente el 80% de la varianza, lo cual puede considerarse un porcentaje notablemente elevado⁵. El alpha de Cronbach, indicador de la medida de consistencia interna de la escala, en este caso alcanza el valor de 0,788.

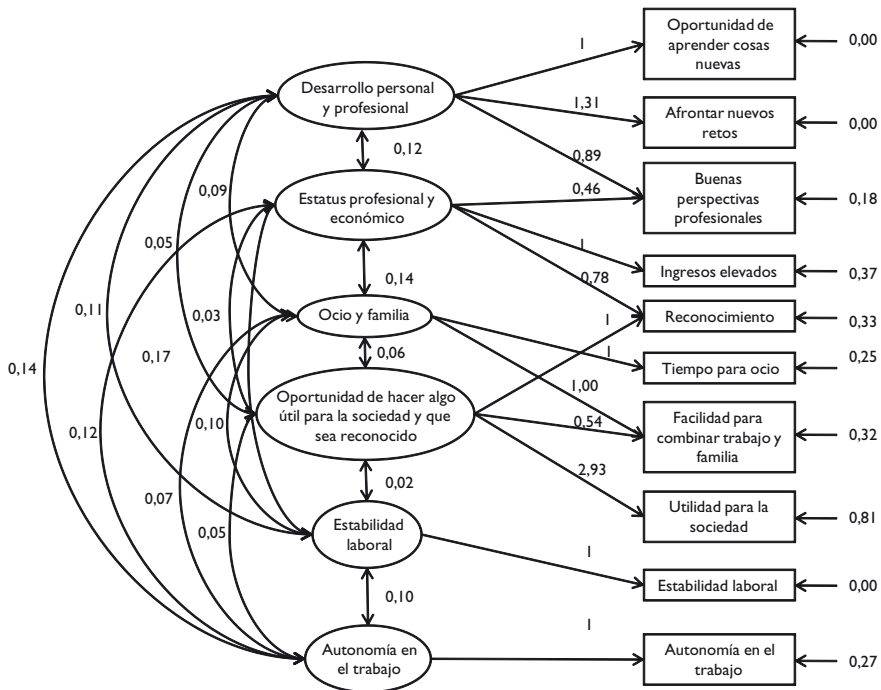
TABLA V. Autovalores y porcentaje de varianza explicado por los factores extraídos en el análisis factorial

Factor	% Varianza	% Varianza acumulada
1	35,74%	35,74%
2	11,09%	46,83%
3	10,33%	57,16%
4	9,04%	66,20%
5	7,25%	73,45%
6	6,91%	80,37%

⁵⁾ La selección del número de componentes se ha realizado considerando el criterio de Kaiser -o criterio de raíz latente-, así como investigaciones previas sobre clasificaciones de competencias.

Con el fin de confirmar la validez de este modelo de medida, obtenido mediante un análisis factorial exploratorio, se planteó la aplicación de un análisis factorial confirmatorio. Sus resultados proporcionan información sobre si la agrupación de ítems refleja adecuadamente la estructura de los factores, así como sobre la relación existente entre dichos factores, la magnitud de los errores de medida y la bondad del ajuste del modelo especificado a los datos muestrales. En la Figura 1 se muestra el modelo especificado junto con las estimaciones obtenidas para cada parámetro:

FIGURA 1. Modelo especificado y estimación de máxima verosimilitud para los parámetros



Para la realización del análisis se utilizó el paquete estadístico EQS 6.1 y se seleccionó el método de estimación por máxima verosimilitud. Los casos de no respuesta se imputaron mediante estimación por regresión y se añadió un error aleatorio para evitar el incremento de la correlación entre variables. Puesto que no se cumplió el supuesto de normalidad univariante para determinadas variables, cabía esperar que tampoco se cumpliera el supuesto de normalidad multivariante, tal y como se confirmó mediante el test

de Mardia (1970), cuyo estimador normalizado tomó el valor de 43,7. Por esta razón se seleccionaron los contrastes robustos como los más adecuados para este modelo.

La principal medida de ajuste absoluto es el índice de la χ^2 . El índice χ^2 de Satorra-Bentler constituye una adaptación de este índice que se aplica principalmente en condiciones de ausencia de normalidad multivariante (Satorra y Bentler, 1988). En este caso, como se observa en la Tabla VI, no se puede rechazar la hipótesis nula de validez del modelo según este estadístico. Sin embargo, cuando el tamaño de la muestra es elevado (> 200), este estadístico puede no ser fiable y es necesario recurrir a otras medidas de bondad de ajuste. Los índices de ajuste normalizado (NFI), ajuste no normalizado (NNFI) y ajuste comparativo (CFI) son medidas de ajuste incremental, que comparan el modelo analizado con un modelo nulo similar, pero sin relación entre las variables. Estos índices varían entre 0 y 1, y se consideran aceptables valores superiores a 0,9 (Bentler y Bonett, 1980). Finalmente la χ^2 normalizada se define como la ratio entre el valor de la χ^2 y el número de grados de libertad; su uso está recomendado en los casos en que la muestra sea elevada (Hair et ál., 2007). Valores inferiores a 2 indican un buen ajuste del modelo, mientras que valores comprendidos entre 2 y 5 indican modelos aceptables (Hu, Bentler y Kano, 1999). En la Tabla VI se aprecia que tanto este indicador como los índices anteriores verifican la validez del modelo.

TABLA VI. Índices de bondad de ajuste robustos para el modelo especificado

Chi-cuadrado Satorra y Bentler	S-B χ^2	20,45
	gl	17
	p	0,25
Índice de ajuste normalizado	NFI	0,97
Índice de ajuste no normalizado	NNFI	0,99
Índice de ajuste comparativo	CFI	0,99
Chi-cuadrado normalizada	NCS	1,20

En consecuencia, de acuerdo con los resultados del análisis factorial confirmatorio, puede considerarse que la estructura de factores latentes obtenida con él resulta válida para la muestra analizada. Es decir, el modelo propuesto a partir de la teoría ha sido contrastado y validado estadísticamente tal y como queda patente en este apartado. Por esta razón, los resultados presentados a continuación harán referencia exclusivamente a estos seis valores fundamentales: «Desarrollo personal y profesional», «Estatus profe-

sional y económico», «Ocio y familia», «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad y que sea reconocido», «Estabilidad laboral» y «Autonomía en el trabajo».

Definición de perfiles entre los graduados en Educación atendiendo a los valores laborales

El objetivo de esta sección es identificar distintos perfiles entre los graduados en cuanto a sus valores laborales. Para la definición de estos perfiles se realizó un análisis de conglomerados o análisis *cluster*. El principal fundamento de esta metodología multivariante es la agrupación de casos de forma que los individuos pertenecientes a un grupo sean muy similares entre sí y muy distintos del resto (Hair, 2007). En nuestro estudio, el objetivo de la aplicación del análisis de conglomerados es agrupar a los graduados en Educación en función de sus valores fundamentales sobre el trabajo.

Para este análisis se seleccionó la opción de conglomerados jerárquicos con el método de Ward como técnica de conglomeración y la medida de la distancia euclídea al cuadrado. El análisis de la varianza de estos cinco conglomerados sobre cada uno de los seis factores obtenidos mediante el análisis factorial exploratorio señaló la existencia de diferencias significativas con un 99% de confianza para todos los factores.

TABLA VII. Porcentaje de individuos incluidos en cada cluster y promedio de los valores incluidos en cada factor

	Porcentaje de individuos en cada cluster	DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL			ESTATUS PROFESIONAL Y ECONÓMICO			OCIO Y FAMILIA		OPORTUNIDAD DE HACER ALGO ÚTIL PARA LA SOCIEDAD Y QUE SEA RECONOCIDO			Estabilidad laboral	Autonomía en el trabajo
		Oportunidad de aprender cosas nuevas	Afrontar nuevos retos	Buenas perspectivas profesionales	Ingresos elevados	Buenas perspectivas profesionales	Reconocimiento	Tener tiempo para actividades de ocio	Facilidad para combinar trabajo y familia	Reconocimiento	Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	Facilidad para combinar trabajo y familia		
Grupo 1	76,2%	4,60	4,03	4,35	3,97	4,35	3,44	4,44	4,59	3,44	4,29	4,59	4,81	4,25
Grupo 2	19,4%	4,92	4,78	4,88	4,63	4,88	4,79	4,89	4,88	4,79	4,89	4,88	4,96	4,98
Grupo 3	4,5%	4,27	4,31	3,54	3,23	3,54	3,31	4,65	3,88	3,31	4,27	3,88	2,65	4,08
Total	100%	4,65	4,19	4,41	4,06	4,41	3,70	4,54	4,62	3,70	4,41	4,62	4,74	4,38

En la Tabla VII se muestran las puntuaciones asignadas por los individuos de cada grupo a los valores laborales que se planteaban en el cuestionario. En todos los casos, las diferencias entre grupos resultaron estadísticamente significativas con un nivel de confianza estimado de 99%. A simple vista, es posible observar en esta tabla cierta tendencia entre los graduados del segundo grupo a asignar puntuaciones más altas que el resto. Este factor de tamaño se aprecia de forma reiterada en todos los valores laborales planteados en el cuestionario.

Independientemente de este fenómeno, en la Tabla VII se puede observar que los individuos del primer grupo valoran especialmente la estabilidad laboral, el ocio y la familia y la posibilidad de aprender cosas nuevas. Este grupo es el más numeroso y heterogéneo. Por otro lado los graduados del segundo grupo valoran en mayor medida la autonomía en el trabajo, la estabilidad laboral, el tiempo para el ocio y la familia, así como el estatus económico y profesional. Por último, el tercer grupo minoritario est integrado por graduados que aprecian el desarrollo personal y profesional, así como el tiempo para el ocio y la familia.

Sin embargo, las diferencias que existen entre los tres grupos no son solo relativas a sus valores laborales, sino que también las hay respecto a su entorno personal y laboral. En las Tablas VIII y IX se muestran determinados resultados de la encuesta que se vinculan con la caracterización personal y laboral de los graduados de cada grupo.

TABLA VIII. Caracterización de los grupos según la situación personal y el comportamiento durante los estudios de los individuos que los integran

	Porcentaje de graduados en Pedagogía o Psicopedagogía	Porcentaje de hombres	Edad promedio	Porcentaje de graduados que estudiaron en el extranjero	Porcentaje de graduados que viven con padres	Porcentaje de graduados con hijos	Porcentaje de graduados con padres con Educación Superior	Porcentaje de graduados con madres con Educación Superior	Nota de los estudios universitarios superior al aprobado	Porcentaje de graduados que han realizado actividades de formación recientemente
Grupo 1	21,60%	15,6%***	29***	5,50%	40,50%	11,20%	15,9%*	9,0%*	68,90%	76,30%
Grupo 2	21,40%	12,5%***	30***	5,70%	38,40%	16,10%	10,8%*	9,0%*	74,10%	77,80%
Grupo 3	26,90%	46,2%***	32***	16,00%	44,00%	11,50%	32,0%*	26,9%*	56,00%	90,90%

(*) Diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 90%.

(**) Diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 95%.

(***) Diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 99%.

TABLA IX. Caracterización de los grupos según la situación laboral de los individuos que los integran

	Porcentaje de graduados sin trabajo	Porcentaje de graduados con más de un trabajo	Porcentaje de graduados con contrato indefinido o funcionario	Promedio de horas de trabajo semanales según contrato	Porcentaje de graduados con salario bruto superior a 1.000 euros	Porcentaje de graduados satisfechos con su trabajo	Porcentaje de graduados empleados en el sector público	Porcentaje de graduados que realizan funciones de supervisión
Grupo 1	12,2%	8,3%	58,0%	33	63,6%	66,6%	51,2%	24,2%
Grupo 2	11,6%	0,9%	68,5%	33	79,8%	78,8%	59,6%	24,5%
Grupo 3	15,4%	3,8%	50,0%	43	73,7%	59,1%	59,1%	22,7%

Lo que caracteriza principalmente a los individuos del primer grupo es su situación laboral. Tal como se muestra en la Tabla IX, aunque el porcentaje de graduados sin trabajo no es el más elevado, cinco años después de la graduación, solo el 58% tiene contrato indefinido o trabaja como funcionario. Asimismo, el porcentaje de empleados en el sector público es el menor de los tres grupos, puesto que se reduce hasta el 51,2%. Además, estos graduados dedican aproximadamente 33 horas semanales al trabajo y solo el 63,6% de ellos percibe salarios superiores a 1.000 euros. A la vista de estos resultados, puede considerarse que este grupo está formado por «Graduados en Educación en período de transición al mercado laboral».

El segundo grupo está compuesto mayoritariamente por mujeres diplomadas en Magisterio. En este caso, el porcentaje de hombres desciende hasta el 12,5%; además, solo el 21,4% de los graduados pertenecientes a este grupo son licenciados en Pedagogía o Psicopedagogía. Solo el 38,4% de estos graduados vive con sus padres cinco años después de haber terminado sus estudios; por su parte, el porcentaje de los graduados con hijos se eleva hasta el 16,1%. Estos graduados parecen ser buenos estudiantes, ya que el 74,1% de ellos afirma haber obtenido una nota superior al aprobado en sus estudios universitarios. En este caso, el porcentaje de graduados sin empleo remunerado se reduce al 11,6%. Este dato resulta determinante para la interpretación de los resultados sobre su situación laboral. De hecho, el porcentaje de graduados con contrato indefinido es el más elevado y llega al 68,5%; además, a pesar de que

únicamente trabajan un promedio de 33 horas semanales, el 79,8% tiene salarios superiores a 1.000 euros. En consecuencia, parece lógico que su nivel de satisfacción con el trabajo sea el más elevado; se sitúa en el 78,8%. Una vez analizado el entorno personal y laboral de los graduados de este grupo, se ha interpretado el grupo como «Graduados en Educación con trabajo estable».

Finalmente, el tercer grupo parece ser el más discordante con el resto de la muestra. El porcentaje de hombres asciende en él hasta el 46,2%, la edad media se incrementa a los 32 años y lo mismo ocurre con el porcentaje de licenciados, que alcanza el 26,9%. El 44% de los graduados de este último grupo sigue viviendo con sus padres y parece que no son tan buenos estudiantes como los anteriores, puesto que el porcentaje de los que obtuvieron una nota superior al aprobado en los estudios universitarios desciende al 56%. Sin embargo, el 16% de estos graduados realizó alguna estancia en el extranjero. Este resultado resulta más significativo si se compara con los porcentajes correspondientes a los otros grupos. El 32% y el 26,9% de estos graduados son hijos de padres con estudios de Educación Superior. Es posible que estos resultados estén relacionados con la valoración que hacen de las actividades de formación. El 90,9% de estos graduados dice haber realizado actividades formativas recientemente y, sin embargo, esta formación no siempre se ve reflejada en la situación laboral. Si bien el 59,1% de estos graduados trabaja en el sector público, únicamente la mitad tiene contrato indefinido o trabaja como funcionario. A pesar de dedicar más horas semanales al trabajo que el resto de los graduados en Educación, solo el 73,7% percibe salarios superiores a 1.000 euros. Quizá por esta razón, solo el 59,1% de estos graduados afirma estar satisfecho con su trabajo. Atendiendo a estos resultados, se ha concluido que este grupo está formado mayoritariamente por «Licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía y maestros de Audición y Lenguaje y Educación Física varones comprometidos con su desarrollo personal y profesional».

Conclusiones

En términos generales, los resultados muestran que los graduados en Educación valoran principalmente la estabilidad laboral, la oportunidad de aprender cosas nuevas y la facilidad para combinar trabajo y familia, así como el tiempo para el ocio. Estos resultados muestran un perfil mixto en estos graduados. Por una parte, valores

extrínsecos como la estabilidad en el empleo o el tiempo libre tienen una importancia alta, pero otros valores de este tipo como el salario alto o el reconocimiento ocupan los últimos puestos en la lista de valoraciones. Ello es coherente con otros trabajos (por ejemplo, Huang y Healy, 1997; Jensen y Aamodt, 2002; Lyons et ál., 2006; Hattrup et ál., 2007; Cortés, 2009).

La aplicación de técnicas estadísticas multivariantes ha permitido definir tres grupos entre los graduados en Educación, atendiendo a su situación laboral y personal. El primer grupo, compuesto por el 76,2% de los individuos de la muestra, resulta ser el más heterogéneo. Los individuos clasificados en él son principalmente maestros en período de transición al mercado laboral. Esta definición se ha realizado así porque, en la mayoría de los casos, sus condiciones de trabajo todavía no se han estabilizado y tampoco su situación personal. Por esta razón es comprensible que aprecien en mayor medida la estabilidad laboral, el ocio y la familia y la posibilidad de aprender cosas nuevas.

El segundo grupo, formado por el 19,4% de los individuos de la muestra, está compuesto fundamentalmente por mujeres con trabajo estable. En términos generales, la situación laboral de estos graduados es muy estable y por esta razón tienden a valorar más otras características del trabajo como la autonomía, el tiempo para el ocio y la familia, así como el estatus económico y profesional.

Finalmente, el último grupo es el más distinto al resto de los graduados. Está formado por el 4,5% de los encuestados y en él puede encontrarse un mayor porcentaje de licenciados en Pedagogía y Psicología, así como de maestros de Audición y Lenguaje y Educación Física. En este grupo hay más hombres que en los otros y la edad media se incrementa en dos años. A pesar de haber dedicado más tiempo a la formación, los graduados de este grupo no experimentan una mejora significativa en su situación laboral. De hecho, muchos de ellos todavía no tienen contrato indefinido en el momento de la encuesta, dedican más horas semanales al trabajo o no ganan salarios mucho más elevados que sus compañeros. Posiblemente, estos resultados estén vinculados con que el porcentaje de graduados satisfechos descienda notablemente en este grupo en comparación con el conjunto de la muestra.

Respecto al futuro de la investigación sobre valores laborales, son relevantes algunos aspectos que pueden enriquecer el panorama, por ejemplo: el planteamiento de estudios de tipo longitudinal que muestren la evolución de los valores laborales -que se pueden ir modificando a lo largo de la vida-, como sugieren Smola y Sutton (2002) y Porfeli (2006) o de estudios interculturales (Hattrup et ál., 2007) e interocupacionales (Hansström y Kjellberg, 2007). También se sugiere la realización de trabajos de

tipo etnográfico (Loughlin y Barling, 2001) para atender metodológicamente al tema. En cuanto a la intervención, el estudio de los valores laborales está limitado, puesto que solo pasa a la práctica cuando se regula algún código de ética o de conducta en campos laborales concretos (Shardlow, 2001). En esta dirección creemos que hay que extrapolar los valores laborales en forma de competencias éticas socioprofesionales participativas (saber estar) y personales (saber ser) para poder trabajarlas transversalmente en los diferentes itinerarios de Educación Superior.

Para finalizar, hagamos algunas consideraciones sobre los límites de nuestro estudio. La investigación se basa en un estudio de corte transversal en el cual se aplica una sola herramienta de investigación, el cuestionario. No se dispone de otras fuentes de información complementarias para completar y matizar los resultados obtenidos en la encuesta, como podrían ser las entrevistas a empleadores. Por otro lado, el cuestionario solicita a los encuestados que evalúen de forma subjetiva la importancia de diversos valores laborales, así como su consecución en sus puestos de trabajo. Ambas limitaciones no parecen excesivas, dado que el objetivo del estudio es analizar valores que, en gran medida, son intrínsecamente subjetivos. En cualquier caso, se ha de tener siempre presente que los resultados proceden de las valoraciones personales de los encuestados. Sería también posible que la selección de los valores laborales escogidos para el estudio tuviera alguna limitación porque se haya omitido algún ítem que los encuestados habrían considerado relevante. Dado el origen multinacional y multicultural de la encuesta, alguna deficiencia de este tipo es inevitable.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Anthony, G. y Ord, K. (2008). Change-of-career Secondary Teachers: Motivations, Expectations and Intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 359-376.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS: Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- y Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

- Berings, D., De Fruyt, F. D. y Bouwen, R. (2004). Work Values and Personality Traits as Predictors of Enterprising and Social Vocational Interests. *Personality and Individual Differences*, 36, 349-364.
- Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES) (2007). *Informe Titulados y mercado laboral*. Jornadas El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.
- Claes, R. (1987). La centralidad en el trabajo en la vida de los jóvenes. En J. M. Peiró y D. Moret (Dirs.), *Socialización laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo* (81-100). Valencia: Nau Llibres.
- Cortés, P. A. (2009). Work Values among Teacher Training Students in a Spanish University. Symbiosis between Schwartz and MOW. *European Journal of Education*, 44 (3), 441-453.
- Dæhlen, M. (2005). Change in Job Values during Education. *Journal of Education and Work*, 18 (4), 385-400.
- (2007). Job Values, Gender and Profession: a Comparative Study of the Transition from School to Work. *Journal of Education and Work*, 20 (2), 107-121.
- Duffy, R. D. y Sedlacek, W. E. (2007). The Work Values of First-Year College Students: Exploring Group Differences. *The Career Development Quarterly*, 55, 359-364.
- Feather, N. T. y Rauter, K. A. (2004). Organizational Citizenship Behaviours in relation to Job Status, Job Insecurity, Organizational Commitment and Identification, Job Satisfaction And Work Values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81-94.
- Fuming, X. y Jiliang, S. (2008). Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 86-96.
- Ghorpade, J., Lackritz, J. y Singh, G. (2001). Work Values and Preferences for Employee Involvement in the Management of Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13 (4), 191-203.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2007). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hansström, T. y Kjellberg, A. (2007) Stability and Change in Work Values among Male and Female Nurses and Engineers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 143-151.
- Hatrup, K., Ghorpade, J. y Lackritz, J. R. (2007). Work Group Collectivism and the Centrality of Work. A Multinational Investigation. *Cross-Cultural Research*, 41 (3), 236-260.
- Hu, L. T., Bentler, P. M y Kano, Y. (1992). Can Test Statistics in Covariance Structure Analysis be Trusted? *Psychological Bulletin*, 112, 351-362.

- Huang, Y. R. y Healy, C. C. (1997). The Relations of Holland-Typed Majors to Students' Freshman and Senior Work Values. *Research in Higher Education*, 38 (4), 455-477.
- Jensen, K. y Aamodt, P. O. (2002). Moral Motivation and the Battle for Students: The Case of Studies in Nursing and Social Work in Norway. *Higher Education*, 44, 361-378.
- Jlijoki, O. H. (2003). Entangled in Academic Capitalism? A Case-Study on Changing Ideals and Practices of University Research. *Higher Education*, 45, 307-335.
- Johnson, M. K. (2001). Change in Job Values During the Transition to Adulthood. *Work and Occupations*, 28 (3), 315-345.
- Judge, T. y Bretz, R. D. (1991). *The Effects of Work Values on Job Choice Decision*. Center for Advanced Human Resource Studies Cornell University: EEUU. Recuperado de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/355>
- Kopelman, R. E., Rovenpor, J. L. y Guan, M. (2003). The Study of Values: Construction of the Fourth Edition. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 203-230.
- Leong, T. L., Hérdin, E. E. y Gaylor, M. (2005). Career Specialty Choice: A Combined Research-Intervention Project. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (1), 69-86.
- Loughlin, C. y Barling, J. (2001) Young Workers' Work Values, Attitudes, and Behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 543-558.
- Lyons, S. T., Duxbury, L. E. y Higgins, C. A. (2006). A Comparison of the Values and Commitment of Private Sector, Public Sector, and Parapublic Sector Employees Public. *Administration Review*, July-August, 605-617.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57, 519-530.
- Mora, J.-G., Badillo, L., Carot, J. M., Conchado, A., Nyssen, J. M. y Vila, L. (2008). El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, número extraordinario, 41-58.
- , García-Aracil, A. y Vila, L. I. (2007). Job Satisfaction among Young European Higher Education Graduates. *Higher Education*, 53, 29-59.
- Mow International Research Team (1987). *The Meaning of Working*. London: Academia Press.
- Mukherfee, S. (2006). Towards Fulfilment in Work and Life: Experience and Insights from India. En S. Stashevsky (2006), *Word Values and Behaviour* (46-53). New York: ISSWV.
- Porfeli, E. J. (2006). Work Values System Development during Adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 42-60.

- Roe, R. A., Schwartz, S. H. y Surkiss, S. (1999). Basis Individual Values, Work Values, and Meaning of Work. *Applied Psychology: an International Review*, 48 (1), 49-71.
- Roksa, J. (2006). Does the Vocational Focus of Community Colleges Hinder Student's Educational Attainment? *The Review of Higher Education*, 29 (4), 499-526.
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (1988). Scaling Corrections for Statistics in Covariance Structure Analysis. En *UCLA Statistics Series 2*. Los Angeles: University of California, Department of Psychology.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-20.
- (1999). A Theory of Cultural Values and some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Semenov, V. E. (2008). The Value Orientations of Today's Young People. *Russian Education and Society*, 50 (1), 29-43.
- Smola, K. W. y Sutton, C. D. (2002) Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363-382.
- Song, S. R. y Gale, A. (2008). Investigating Project Managers' Work Values by Repertory Grids Interviews. *Journal of Management Development*, 27 (6), 541-553.
- Super, D. E. y Nevill, D. D. (1986). *The Values Scale*. Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.
- Xenikou, A. (2005). The Interactive Effect of Positive and Negative Occupational Attributional Styles on Job Motivation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (1), 43-58.

Dirección de contacto: Andrea Conchado Peiró. Universidad Politécnica de Valencia. Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio. Camino de Vera s/n, Edificio 8H; 46022, Valencia, España. E-mail: anconpei@upvnet.upv.es

La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora

Career Guidance in Madrid's Professional Music Conservatories. Situation Analysis and Improvement Proposals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-096

Luis Ponce-de-León Barranco

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Departamento de Pedagogía. Madrid, España.

Pilar Lago Castro

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid, España.

Resumen

Una adecuada orientación profesional en el campo de la música parece un requisito lógico en los centros calificados como conservatorios «profesionales». No obstante, en estos centros no existen actualmente ni la figura del orientador ni el departamento de orientación. En este artículo examinamos el estado de la orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música. Revisamos y analizamos las opiniones de alumnos y profesores sobre la orientación ofrecida, ponemos de relieve los procedimientos de orientación llevados a cabo y estudiamos el grado de madurez vocacional de los estudiantes de estos centros. Madrid fue el escenario escogido para desarrollar una investigación descriptiva centrada en un contexto poco explorado en el ámbito de la orientación como es el de los conservatorios profesionales de música. La mayor parte de los datos se recogieron mediante cuestionarios y entrevistas realizadas a profesores, alumnos de los últimos cursos y padres de alumnos. Entre las conclusiones

del estudio cabe destacar la existencia de un descontento generalizado respecto a la orientación profesional que se ofrece en los conservatorios de música de Madrid. En particular, se señala la falta de información. Aproximadamente un tercio de los alumnos afirma no haber recibido orientación de su profesor-tutor, a quien, según la normativa vigente, corresponde esta función. Cabe destacar también el diferente grado de información y conocimiento que los alumnos tienen de las distintas profesiones vinculadas a la música. La falta de planificación de los centros provoca que la orientación se convierta en el resultado de la iniciativa particular de algunos profesores. La creación de la figura del orientador en los conservatorios y el aumento de actividades extracurriculares ligadas a la orientación son algunas de las medidas que parecen necesarias para solventar progresivamente las carencias detectadas.

Palabras clave: educación musical, orientación profesional, tutores, educación y trabajo, actividades extracurriculares, madurez vocacional, conservatorio.

Abstract

Adequate guidance for a music career seems a logical need in educational institutions that bear the name of 'professional conservatory'. Nevertheless, these institutions are currently lacking career counsellors and career guidance departments. The situation of career guidance in professional music conservatories is examined in this article. Aspects such as pupils' and teachers' opinions of the guidance on offer, guidance procedures and students' vocational maturity are analysed. Madrid is the chosen setting for descriptive research on Spanish professional music conservatories, a context rarely explored in the field of educational guidance. Surveys and interviews with teachers, parents and pupils in their last two years of study were the major sources of data. There is generalised discontent with the career guidance offered in Madrid's music conservatories, particularly the lack of information. Approximately one third of the students state that they have received no guidance from their conservatory tutors, who are required to fulfil this task in accordance with current Spanish guidelines. It is interesting to note the differences in the amount of knowledge and information students have about different careers in music. Guidance has become the product of individual teachers' initiatives, due to the lack of institution-based planning. Putting professional career counsellors on conservatory staffs and increasing the amount of extracurricular career guidance activities are some of the strategies proposed for dealing with the identified areas of weakness.

Key words: musical education, career guidance, tutors, education and work, extracurricular activities, vocational maturity, conservatory.

Planteamiento del problema

*¡Bienaventurado aquel que
ha encontrado «su» trabajo!
¡Que no pida más felicidad!*

Thomas Carlyle

El filósofo escocés Carlyle recoge aquí una gran verdad. Uno de los mayores retos a los que se enfrenta el ser humano en la sociedad de hoy radica en la búsqueda de «su» trabajo, el trabajo más adecuado para él, teniendo en cuenta las respuestas a múltiples preguntas: ¿quién soy?, ¿qué soy capaz de hacer?, ¿qué cosas disfruto más haciendo?, o ¿qué le pido realmente a un trabajo? En todo caso, y como orientación para las posibles respuestas a tan importantes cuestiones, tampoco queremos olvidar aquella otra verdad de Leonardo da Vinci que dice: «Si uno no puede lo que quiere, que quiera lo que pueda». Seguramente en la sensatez de estas dos realidades se encuentra el equilibrio.

Si reconocemos que el trabajo es una parte esencial de la vida, parece que la tarea de asesorar a un ser humano en la búsqueda de «su» trabajo -la de guiarlo en la búsqueda de su futuro profesional- es de gran importancia. Si consideramos que la educación constituye una preparación para la vida y resulta que el trabajo es un elemento fundamental de esta, parece lógico que los centros educativos deban preocuparse por la preparación para el mundo laboral.

Los centros educativos que ofrecen una formación de carácter más específico, como son los conservatorios profesionales de música, deben tener presentes estos aspectos incluso con más razón, si partimos del hecho de que el propio nombre de la institución indica que en ella se prepara para la «profesión». Los agentes del proceso educativo debemos plantearnos la relevancia de las enseñanzas que se imparten teniendo en cuenta las características del mundo profesional y ocuparnos de mostrar a los alumnos todos los caminos que podrán seguir gracias a la formación que están recibiendo, guiándolos en su proceso de toma de decisiones. Cabe preguntarse hasta qué punto esto forma parte de la realidad actual de los conservatorios de música.

Finalizar los estudios en un conservatorio profesional de música supone la culminación de un importante esfuerzo y sacrificio por parte del alumno. Resulta paradójico que, después de tal esfuerzo, una mayoría de alumnos abandone esta trayectoria profesional. El alto porcentaje de abandonos a lo largo de los estudios profesionales de música se puede deber, entre otras causas, a una escasez de conocimiento por par-

te del alumno sobre las posibilidades de ejercicio profesional vinculadas a la música, unida a una falta de oportunidades de reflexión sobre sus propias preferencias a la hora de elegir su papel como músico en un futuro profesional.

El alumno puede sentirse más motivado en sus estudios, y a la hora de tomar la decisión de continuar Estudios Superiores de Música, si valora la importancia de la música en el mundo profesional. La motivación puede ser mayor aún si el alumno conoce la existencia de un abanico de profesiones que, en el futuro, le permitirán la suficiente estabilidad económica. Se trata de profesiones relacionadas con la música, que exigen los conocimientos que está adquiriendo, pero que no se limitan a la interpretación o la composición, a pesar de que, probablemente, estas son las dos ramas con más presencia en el currículo oficial de los conservatorios profesionales de música.

Los alumnos deben tener la oportunidad de conocer el trabajo de los distintos músicos profesionales no solo porque representen alternativas para su futuro laboral, sino también porque este conocimiento debe formar parte del bagaje cultural de cualquier músico.

Cuando se intenta garantizar a los alumnos una adecuada orientación profesional, surgen varios problemas. En primer lugar, cabe destacar la inexistencia de orientadores profesionales en los conservatorios. La orientación profesional, de acuerdo con la legislación vigente, es una función encomendada a los profesores de instrumento, es decir, a los profesores-tutores, quienes quizá cuentan ya con demasiadas funciones como para atender adecuadamente estos aspectos sin un apoyo externo.

La aparente falta de correspondencia entre las necesidades de orientación profesional en los conservatorios y los medios destinados a este fin en los centros constituyó el punto de partida de una investigación descriptiva sobre la situación actual de la orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música. Esta investigación, que presentamos aquí, formó parte de un proyecto más amplio que culminó en la presentación y defensa reciente de una tesis doctoral en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Antecedentes y fundamentación teórica

La orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música en España ha sido un tema de estudio muy poco frecuente hasta la fecha.

Si bien existen estudios previos abundantes sobre la orientación para el desarrollo de la carrera, se basan en otros contextos educativos distintos al de las enseñanzas profesionales de música.

No obstante, cabe destacar algunas publicaciones que insisten en la necesidad de departamentos de orientación en estos centros. Manchado (1997) subraya la necesidad de contar con la ayuda de especialistas de orientación en los conservatorios de música, especialmente a la hora de tomar decisiones como qué instrumento se va a cursar. Moreno (2009) plantea la necesidad de un equipo o departamento de orientación en los conservatorios de danza que, además de asesorar y orientar a alumnos y profesores, colaborara en la realización de adaptaciones curriculares. Ponce de León y Lago (2009) analizan las necesidades específicas de orientación de los alumnos de los conservatorios profesionales de música teniendo en cuenta las particularidades de estos estudios. La investigación que describimos en este artículo tiene como objetivo verificar hasta qué punto los conservatorios responden a estas necesidades de orientación analizando las opiniones de profesores y alumnos.

La figura del profesor-tutor en los conservatorios profesionales de música

Como ya hemos mencionado, de acuerdo con la normativa actual, la función de orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales compete a los profesores-tutores. Menchén (1999, p. 25) señala que el profesor-tutor constituye la modalidad más moderna de tutor e implica una doble función: la informativa (la transmisión de conocimientos) y la formativa (la formación del ser humano como persona). Para poder hacer frente a sus funciones, el tutor debería tener cualidades no solo relacionadas con su formación cultural, científica y didáctica, sino como persona; estas últimas son de gran importancia en la relación tutor-tutelado.

En el caso de los estudios de Música en un conservatorio, las cualidades personales del tutor son más esenciales si cabe debido al carácter individual de las enseñanzas que imparte. El privilegio que supone contar con una clase individual a la semana -imprescindible, por otra parte, dadas las características de la enseñanza de instrumentos- no debe aprovecharse solo para lograr el mayor rendimiento en la materia. El profesor-tutor, en la clase individual -además de en la tutoría y en espacios

fuera del horario lectivo-, debe ser para el alumno un verdadero guía no solo en sus estudios, sino en relación con su destino vital y profesional.

Pliego (2001) sugiere algunas actividades tutoriales que se pueden llevar a cabo en los conservatorios relacionadas con la orientación profesional y destaca que estas deberían contribuir a disminuir el alto índice de abandonos que se producen en ellos. En primer lugar, señala la necesidad de que el tutor ayude a los alumnos a conocer las alternativas que se le ofrecen en el sistema educativo y a decidir cuáles les interesan o convienen más. Por otra parte, los tutores deben asesorar sobre las diferentes opciones profesionales y fomentar contactos institucionales para lograr un conocimiento más directo. Entre estas actividades podrían incluirse la asistencia a ensayos, las visitas a entidades culturales y empresas musicales y los encuentros con artistas.

Claro está, dichas actividades requieren un esfuerzo y un proceso de planificación que deberían formar parte del Plan de Acción Tutorial (PAT), una parte del proyecto curricular del centro que consta de objetivos, actividades y mecanismos de seguimiento y evaluación. La existencia real de una planificación de la orientación en los conservatorios fue una de las cuestiones que hemos investigado en nuestro estudio.

Diseño y metodología

Entre los objetivos de la investigación destacamos los siguientes:

- Analizar la opinión de profesores y alumnos sobre la orientación profesional que se ofrece actualmente en los conservatorios profesionales de música.
- Poner de relieve las características de la orientación profesional ofrecida por estos centros y por su profesorado.
- Medir el grado de madurez vocacional de los alumnos, haciendo hincapié en el entorno profesional y académico vinculado a la música.

Los objetivos mencionados constituyeron las áreas de estudio que se tuvieron en cuenta para elaborar dos modelos de cuestionario autoadministrado, dirigidos respectivamente a los alumnos que cursan los últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música (quinto y sexto) y al profesorado de los conservatorios.

Las hipótesis que consideramos, vinculadas a los objetivos mencionados, fueron las siguientes:

- H1.1. La mayoría de los profesores y alumnos de los conservatorios profesionales de música de Madrid tiene una opinión negativa de la orientación profesional que se ofrece durante estas enseñanzas.
- H1.2. La dimensión de la orientación profesional menos valorada en los conservatorios profesionales de música de Madrid es la relacionada con la información académica y profesional.
- H2.1. Un elevado porcentaje de alumnos de los conservatorios profesionales de música en Madrid considera que no ha recibido orientación profesional en su centro.
- H2.2. La orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música de Madrid, en los casos en los que se lleva a cabo, no se efectúa de manera planificada.
- H3.1. El índice de madurez vocacional es significativamente superior en los alumnos que han recibido algún tipo de orientación profesional en el conservatorio.
- H3.2. Los ámbitos profesionales sobre los que los alumnos poseen un mayor conocimiento e información son aquellos relacionados con la interpretación.

Para elaborar los cuestionarios y, en concreto, para el apartado referente a la madurez vocacional de los alumnos, estudiamos varias herramientas ya diseñadas con tal fin, como el Cuestionario de Madurez Vocacional de Lucas y Carbonero (2002) y el Inventario para el Desarrollo Profesional de Repetto y Zárata (2007).

Super (1967) define la madurez vocacional como «la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales (o al desarrollo de la carrera) con las que uno está realmente confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo». El índice de madurez vocacional lo define como «la razón existente entre la edad vocacional de una persona y su edad cronológica. [...] Este nivel expresa preocupación por el problema vocacional y disposición para hacer planes vocacionales».

El estudio realizado por Lucas y Carbonero (2002, p. 36), partiendo de una variedad de teorías y definiciones, nos proporciona la siguiente definición de madurez vocacional: «El grado en el que una persona, en comparación con sus iguales, adopta una actitud planificada ante la decisión vocacional a tomar; actitud basada en el conocimiento

relevante de las distintas alternativas formativo-profesionales, previo análisis de sus valores-metas, intereses, habilidades, condicionantes personales y sociales». Para elaborar el correspondiente cuestionario, estos autores establecen tres dimensiones evaluables en el proceso de desarrollo de la madurez vocacional (Lucas, 2002, pp. 48-29):

- Autoconocimiento-autoeficacia. Esta dimensión comprende, entre otros factores, el conocimiento de los propios valores-metas, intereses y habilidades, así como los sentimientos de autoeficacia, de capacidad y control sobre el proyecto formativo-profesional propio.
- Conocimiento de las alternativas académicas y profesionales. Esta dimensión comprende el conocimiento del entorno académico y profesional y los criterios para obtener y analizar información relevante.
- Planificación en las estrategias de toma de decisiones. Esta dimensión comprende la puesta en marcha de estrategias adecuadas para analizar el abanico de objetivos académicos y profesionales teniendo en cuenta las consecuencias, ventajas e inconvenientes de las distintas alternativas; integrar toda la información manejada y realizar un plan o proyecto profesional que permita llegar a las metas preestablecidas tras la toma de decisiones.

Realizamos una adaptación del contenido de estos cuestionarios en la que respetamos la categorización de ítems de acuerdo con las dimensiones antes descritas, pero modificamos algunos de estos considerando que los destinatarios eran alumnos de un conservatorio profesional de música. Nos interesó valorar, por ejemplo, el grado de conocimiento e información sobre las opciones académicas y profesionales que están vinculadas a la música.

A la hora de valorar el grado de conocimiento e información sobre las distintas profesiones vinculadas a la música, contemplamos una lista de 21 profesiones, en la que se incluyen no solo aquellas directamente relacionadas con especialidades cursadas en conservatorios profesionales o superiores –como la de intérprete solista o compositor–, sino otras que requieren adquirir una formación complementaria en otras instituciones, como puede ser la de musicoterapeuta. En cualquier caso, se trata de profesiones que guardan relación con la música y que requieren los conocimientos al respecto que el alumno está adquiriendo en sus estudios profesionales. La lista de profesiones consideradas se confeccionó tras la revisión de publicaciones y guías sobre el mundo profesional de la música, como las de Goudeau (2005), Field (2004) y García y Suñén (1994).

Una vez elaborado el primer borrador de cada cuestionario, realizamos una prueba piloto administrándolos a un grupo de profesores y alumnos respectivamente. Un

conjunto de expertos, compuesto por profesores y catedráticos de Música, validó una nueva versión de la herramienta.

La mayoría de los resultados analizados en este artículo se asocian a ítems aislados del cuestionario. Una excepción es el cálculo del índice de madurez vocacional a partir del cuestionario del alumno, que se obtiene asignando a cada una de las respuestas obtenidas de las secciones B, C y D (excluyendo los ítems D.6 y D.7) una puntuación de 0 (mínimo nivel de madurez vocacional) a 4 (máximo nivel). Cada media aritmética de las puntuaciones de dichas secciones se convirtió respectivamente en las medidas de *auto-conocimiento*, *información profesional* y capacidad de *toma de decisiones* respectivamente, las cuales componen la medida de madurez vocacional. Calculamos a posteriori la confiabilidad de esta medida, teniendo en cuenta las contestaciones al conjunto de ítems correspondientes a este apartado. Obtuvimos, empleando la opción correspondiente del programa SPSS 16.0 una medida del alfa de Cronbach de 0,793, cuando se consideran los 14 ítems que componen la sección. Se incluye en un anexo la sección del cuestionario para alumnos correspondiente a esta medida de madurez vocacional.

Como escenario para nuestro estudio escogimos la Comunidad Autónoma de Madrid y acudimos a cada uno de sus nueve conservatorios profesionales de música. El conjunto de alumnos y profesores que completó y entregó los cuestionarios suministrados nos proporcionó una muestra de 130 docentes -casi un tercio de la población de profesores que ejercen en conservatorios profesionales de música en Madrid- y 300 alumnos, un 57,7% de la población considerada (los alumnos de los últimos dos cursos).

Complementamos la recogida de datos mediante encuesta con la realización de un total de 17 entrevistas a alumnos (seis), profesores (cinco) y padres (seis). Cada entrevista fue grabada y transcrita antes de proceder a su análisis y codificación.

Analizamos asimismo la oferta de asignaturas optativas en los centros y, consultadas las memorias generales anuales, analizamos las actividades extracurriculares que se han venido organizando en los centros en los últimos cinco años.

Resultados

Presentamos los datos de la muestra y, a continuación, los resultados derivados de los cuestionarios, agrupados en torno a los tres grupos de hipótesis que se consideraban.

Estudio descriptivo (I). Profesores

TABLA I. Número total de profesores y cuestionarios contestados

Centro	Población	Muestra (cuestionarios contestados)
Conservatorio A	33	12
Conservatorio B	38	13
Conservatorio C	44	11
Conservatorio D	45	21
Conservatorio E	59	5
Conservatorio F	30	4
Conservatorio G	39	8
Conservatorio H	88	42
Conservatorio I	70	14

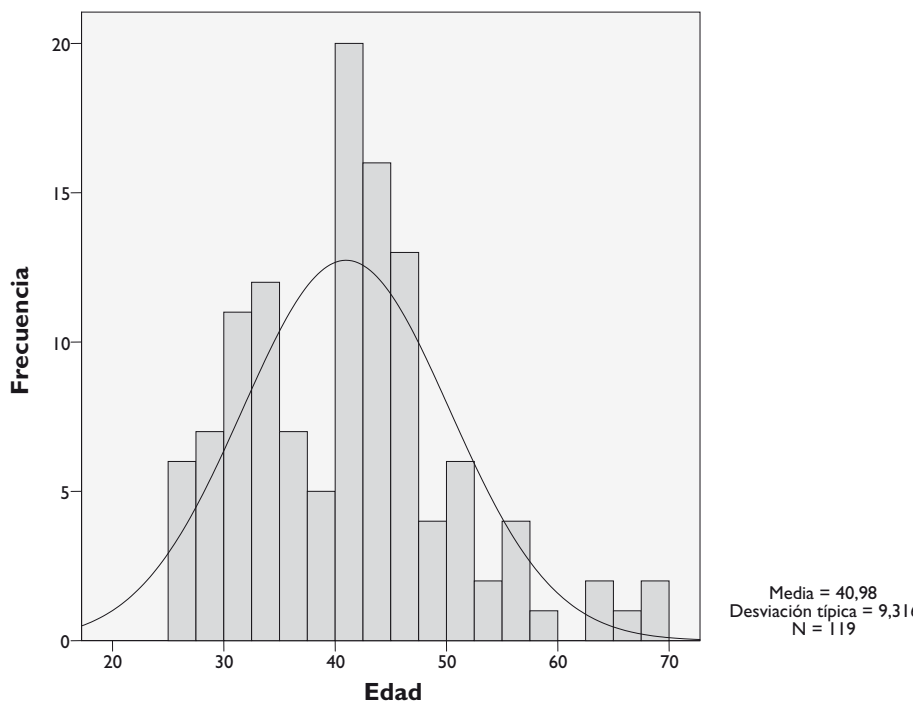
TABLA II. Distribución de la muestra de profesores por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	60	46,2
Hombres	70	53,8
Total	130	100,0

TABLA III. Distribución de la muestra de profesores por edades

Número de datos	Válidos	119
	Perdidos	11
Media		40,98
Varianza		86,779

FIGURA I. Histograma de edad del profesorado



Estudio descriptivo (II). Alumnos

TABLA IV. Número total de alumnos que cursan 5.º y 6.º y cuestionarios cumplimentados

Centro	Población	Muestra
Conservatorio A	55	31
Conservatorio B	31	21
Conservatorio C	27	18
Conservatorio D	39	14
Conservatorio E	90	54
Conservatorio F	62	27
Conservatorio G	63	38
Conservatorio H	78	52
Conservatorio I	73	44
Total	518	299

TABLA V. Distribución por sexo en la muestra de alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	179	59,9
Hombres	120	40,1
Total	299	100,0

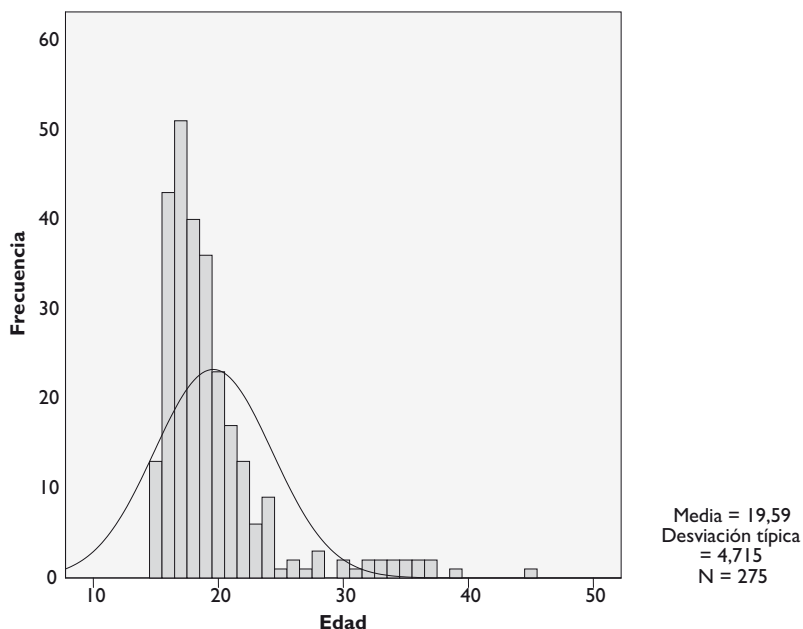
TABLA VI. Curso en el que se encuentran los alumnos encuestados

CURSO		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	5.º	171	57,2
	6.º	123	41,1
	Total	294	98,3
Perdidos	NS/NC	5	1,7
Total		299	100,0

TABLA VII. Distribución por edad en la muestra de alumnos

Número de datos	Válidos	275
	Perdidos	24
Media		19,59
Varianza		22,235

FIGURA II. Histograma de edad de los alumnos encuestados



Opiniones en torno a la orientación profesional ofrecida

TABLA VIII. Valoración de la orientación profesional (5 = máxima, 0 = mínima)

Dimensión valorada	VALORACIÓN DEL PROFESORADO		VALORACIÓN DEL ALUMNADO	
	Media	Varianza	Media	Varianza
Valoración de la ayuda que reciben los alumnos para mejorar su autoconocimiento	2,75	1,20	3,10	1,79
Valoración de la información que reciben los alumnos sobre estudios y profesiones musicales	2,59	1,12	2,54	1,70
Valoración de la ayuda que los alumnos reciben para tomar decisiones sobre su futuro profesional	2,66	1,23	2,72	1,75

TABLA IX. Importancia otorgada por los profesores a la orientación profesional

IMPORTANCIA OTORGADA A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Poca	9	6,9	7,0
	Bastante	41	31,5	31,8
	Mucha	79	60,8	61,2
	Total	129	99,2	100,0
Perdidos	NS/NC	1	,8	
Total		130	100,0	

TABLA X. Opinión del profesorado sobre el momento idóneo para comenzar la orientación

CUÁNDO CREE QUE DEBE COMENZAR LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En los cursos más altos de las enseñanzas profesionales	41	31,5
	Desde el comienzo de las enseñanzas profesionales	49	37,7
	Desde el grado elemental	30	23,1
	Otros	8	6,2
	Total	128	98,5
Perdidos	NS/NC	2	1,5
Total		130	100,0

TABLA XI. Opinión del profesorado sobre quién debe orientar a los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
No es función del personal docente del conservatorio	2	1,5
Los profesores-tutores	8	6,2
Todos los profesores del centro	29	22,3
Todos los profesores, aunque en mayor medida el profesor-tutor	86	66,2
Otros	4	3,1
NS/NC	1	,8
Total	130	100,0

TABLA XII. Opinión del alumnado sobre quién debería orientarlos

Quién cree que tiene la función de orientar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No es función del personal docente del conservatorio	3	1,0	1,0
Jefes de estudio	7	2,3	2,3
Todos los profesores del centro, aunque en mayor medida el profesor-tutor	183	61,2	61,4
Todos los profesores del centro	31	10,4	10,4
Profesores-tutores	55	18,4	18,5
Otros	19	6,4	6,4
NS/NC	1	,3	
Total	299	100,0	

Características de la orientación profesional ofrecida

TABLA XIII. Porcentaje de profesores que afirman orientar a sus alumnos

Orienta a sus alumnos sobre su futuro profesional	Frecuencia	Porcentaje
No	10	7,7
Sí	119	91,5
NS/NC	1	,8
Total	130	100,0

TABLA XIV. Agentes en la orientación profesional de los alumnos

Persona que le ha orientado	Profesor-tutor	Profesores de otras asignaturas	Jefes de estudio	Nadie en el conservatorio	Otros
Porcentaje de alumnos	69	30	2	21	4

TABLA XV. Características de la orientación ofrecida (I)

		Las tareas de orientación son planificadas	Las tareas de orientación están contempladas dentro de la programación	Orienta solo a los que lo solicitan o muestran inquietudes	Hace partícipes del proceso de orientación a los padres
Número de datos	Válidos	120	120	120	120
	Perdidos	10	10	10	10
Porcentaje de tutores		23	1	41	58
Porcentaje de no tutores		0	1	36	31
Porcentaje de profesores (global)		15	5	39	49

TABLA XVI. Características de la orientación ofrecida (II)

		AYUDA AL ALUMNO A ...						
		... conocer mejor sus capacidades	... conocer mejor sus intereses y valores profesionales	... conocer y valorar opciones de formación relacionadas con la asignatura	... conocer y valorar otras opciones de formación musical	... conocer y valorar distintas profesiones vinculadas a la asignatura	... conocer y valorar otras profesiones en el campo de la música	... aprender a tomar decisiones relacionadas con el futuro profesional
Número	Válidos	120	120	119	119	119	120	120
	Perdidos	10	10	11	11	11	10	10
Porcentaje de tutores		79	75	63	72	66	60	58
Porcentaje de no tutores		85	69	62	62	51	56	41
Porcentaje de profesores (total)		80	73	63	66	61	59	53

TABLA XVII. Formación y experiencia para orientar a los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Insuficiente	35	26,9	27,6
	Suficiente	66	50,8	52,0
	Más que suficiente	26	20,0	20,5
	Total	127	97,7	100,0
Perdidos	NS/NC	3	2,3	
Total		130	100,0	

Madurez vocacional de los alumnos

TABLA XVIII. Índices de madurez vocacional

DIMENSIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL	TOTALIDAD DE LA MUESTRA DE ALUMNOS			ALUMNOS NO ORIENTADOS POR SU TUTOR			ALUMNOS ORIENTADOS POR SU TUTOR		
	Número	Media (máximo = 4, mínimo = 0)	Desviación típica	Número	Media (máximo = 4, mínimo = 0)	Desviación típica	Número	Media (máximo = 4, mínimo = 0)	Desviación típica
Autoconocimiento	295	3,06	0,572	92	2,86	0,657	203	3,16	0,503
Información profesional	296	2,13	0,695	92	1,93	0,810	204	2,22	0,618
Toma de decisiones	294	2,74	0,634	92	2,53	0,744	202	2,84	0,554

(Secciones B, C y D del cuestionario del alumno, exceptuando los ítems D.6 y D.7. Véase anexo).

TABLA XIX. Grado de conocimiento e información sobre las profesiones vinculadas a la música (4 = máximo, 0 = mínimo)

Profesiones vinculadas a la música	GRADO DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN (4 = MÁXIMO, 0 = MÍNIMO)	
	Media	Varianza
Afinador, constructor, reparador de instrumentos	1,02	0,425
Arreglista	0,72	0,352
Bibliotecario musical, archivero, documentalista	0,98	0,412
Compositor	2,10	0,484
Crítico musical	1,10	0,416
Director de coro o de orquesta	1,90	0,524
Disyóquey	0,96	0,479
Editor	0,52	0,242
Intérprete solista	3,08	0,377
Locutor de programas musicales	1,12	0,469
Miembro de una orquesta, de un coro o de una agrupación de cámara	2,96	0,391
Músico de estudio	1,42	0,578
Musicólogo, investigador, historiador de la música	1,62	0,571
Musicoterapeuta	0,86	0,241
Productor musical	0,72	0,346
Profesor de conservatorio o de escuela de música	3,02	0,365
Profesor de música en un colegio o instituto	3,02	0,385
Profesor particular	3,02	0,358
Representante artístico	0,60	0,312
Técnico de sonido	1,08	0,478
Terapeuta especializado en problemas del músico	0,52	0,301

TABLA XX. Alumnos que creen que se dedicarán a la música

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No, en absoluto	9	3,0
	Creo que no	42	14,0
	No sé	71	23,7
	Creo que sí	83	27,8
	Sí, sin ninguna duda	91	30,4
	Total	296	99,0
Perdidos	NS/NC	3	1,0
Total		299	100,0

Propuestas de mejora

TABLA XXI. Propuestas de mejora seleccionadas por profesores y alumnos

	Creación de la figura del orientador	Aumento de actividades extracurriculares destinadas a temas de orientación profesional	Aumento de la formación del profesorado en materia de orientación profesional	Creación y adquisición de más publicaciones relacionadas con la orientación profesional	Otras propuestas
Porcentaje de profesores	52	79	54	50	14
Porcentaje de alumnos	72	78	55	56	09

Discusión de resultados

Valoración de la orientación ofrecida y recibida

Las valoraciones medias de las distintas dimensiones de la orientación profesional ofrecida en los conservatorios se sitúan en torno a 2,6 sobre 5 en la escala (Tabla VIII). La información académica y profesional es la dimensión menos valorada tanto por profesores como por alumnos (Hipótesis H1.1 y H1.2).

La mayoría de los profesores encuestados es consciente de la importancia de la orientación profesional como parte integrante del proceso formativo de los alumnos de un conservatorio (Tabla IX). Ahora bien, existe una división de opiniones entre los profesores encuestados sobre si el momento más adecuado para comenzar la orientación es al inicio de las enseñanzas profesionales, en los últimos cursos o si se debe iniciar el proceso desde el grado elemental (Tabla X). En todo caso, tanto profesores como alumnos están de acuerdo, por lo general, en considerar que la orientación profesional debe ser una labor que realicen todos los profesores, aunque la responsabilidad recaiga principalmente sobre los tutores (Tablas XI y XII).

Características de la orientación ofrecida y recibida

Si bien más del 90% de los profesores encuestados afirma orientar a sus alumnos sobre su futuro profesional (Tabla XIII), este dato contrasta con el que proporcionan los alumnos (Tabla XIV). Teniendo en cuenta que los alumnos encuestados -de los últimos cursos de las enseñanzas profesionales- son precisamente aquellos que tienen unas necesidades de orientación mayores en comparación con otros compañeros, ya que se encuentran en la última etapa de sus estudios de música y a punto de enfrentarse a importantes decisiones, preocupa que más del 20% de ellos afirme no haber recibido ningún tipo de orientación profesional hasta el momento en el conservatorio. Aproximadamente un tercio de los alumnos afirma no haber recibido orientación por parte de su profesor-tutor, a quien corresponde esta función según la normativa (Hipótesis H2.1).

En los casos en los que se lleva a cabo la orientación profesional, esta se efectúa por lo general de manera intuitiva, no planificada (Tabla XV). Solo la cuarta parte de los profesores-tutores encuestados -y ninguno de los profesores no tutores- afirma planificar las tareas de orientación. Menos del 10% de los encuestados indica contemplar estas tareas en la programación (Hipótesis H2.2). Los datos recogidos mediante las entrevistas revelan igualmente el carácter intuitivo y espontáneo de las tareas de orientación. La falta de planificación en los centros provoca que la orientación se convierta en el resultado de esfuerzos aislados. Se trata de casos -no lo bastante frecuentes- de profesores con la conciencia de lo importante que es orientar y con la voluntad y los recursos necesarios para llevar a cabo estas tareas a lo largo del curso, tal y como muestran también los datos de las entrevistas. Otro dato que acompaña la falta de planificación es el hecho de que la orientación se convierte con frecuencia

en una labor realizada únicamente ante la demanda del alumno (Tabla xv). Consideramos que sería recomendable una orientación proactiva que, entre otros fines, despertase inquietud y curiosidad en todos los alumnos sobre el mundo profesional de la música y proporcionase con ello una fuente más de motivación.

Se hace un uso escaso de las horas de tutoría. En las entrevistas, en particular, sorprende observar cómo algunos alumnos proponen la inclusión de horas de tutoría cuando, en realidad, estas ya existen por norma. Las entrevistas también ponen de manifiesto que hay padres que echan en falta un buen funcionamiento de las tutorías, lo cual apunta a la escasa relación con las familias como una de las áreas que es preciso mejorar. Los propios profesores son conscientes de este hecho: más del 40% de los tutores encuestados indica que no hace partícipes a los padres del proceso de orientación de los alumnos (Tabla xv).

Madurez vocacional

Solo el 60% de los profesores encuestados afirma ayudar al alumno a conocer opciones académicas y profesionales en el ámbito de la música. En cambio, hay un mayor porcentaje de profesores que afirma ayudar a sus alumnos a conocerse mejor (Tabla xvi). Todo ello concuerda con las manifestaciones de los sujetos encuestados y entrevistados sobre las carencias de información y sobre cómo este hecho dificulta las labores de orientación. No sorprende, por tanto, que a la hora de realizar una medida de la madurez vocacional del alumno, el ámbito relacionado con la información académica y profesional también destaque como el apartado con más carencias (Tabla xviii). Existe una diferencia significativa en las medidas de madurez vocacional de aquellos alumnos que afirman haber sido orientados y aquellos que señalan no haber recibido orientación alguna hasta el momento (Anexo II, Tabla A.II, Hipótesis H3.1).

Es interesante observar el distinto grado de información y conocimiento que tienen los alumnos de las diferentes profesiones vinculadas a la música (Tabla xix). Los profesores cuentan principalmente con su experiencia profesional a la hora de orientar a sus alumnos. Las propias asignaturas del currículo están más relacionadas con la interpretación que con otras posibilidades para el ejercicio profesional. Ni siquiera a través de la oferta de asignaturas optativas se logra completar esa visión del mundo profesional de la música, una visión que debería ser lo más completa posible en un conservatorio profesional de música, pues este lugar constituye la base para abrirse a un abanico de posibilidades académicas y laborales.

En efecto, las profesiones sobre las que los alumnos tienen mayor conocimiento e información son las vinculadas a la interpretación (intérprete solista y miembro de una orquesta o de una agrupación) y la docencia (Hipótesis H3.2). Estas dos áreas profesionales forman parte de la experiencia personal de los profesores y, además, conforman un contexto profesional con el que el alumno está en contacto desde que comienza su formación musical.

Merece la pena resaltar que las profesiones menos conocidas por los alumnos –entre ellas la de musicoterapeuta o la de representante artístico, dentro del campo de la gestión musical– son ámbitos que brillaban por su ausencia en los listados de actividades extraescolares organizadas en los conservatorios.

Cabe destacar la diferencia que se aprecia en las medidas de conocimiento de las distintas profesiones entre aquellos alumnos que afirman haber sido orientados por sus tutores y aquellos que dicen no haberlo sido. Tras la realización de las correspondientes pruebas *t* de comparación de medias (Anexo II, Tabla A.1), pudimos observar que precisamente existe una diferencia significativa en el caso de las profesiones ligadas a la interpretación y la docencia, concretamente en las de intérprete solista, intérprete en una orquesta o agrupación, director y profesor en un conservatorio. Gracias a la orientación ofrecida, los alumnos pueden aproximarse más fácilmente a las profesiones que han vivido sus maestros (justamente las que acabamos de mencionar), pero tienen una mayor dificultad a la hora de entrar en contacto con otras áreas laborales. Parece lógico que la colaboración de un conjunto amplio profesionales de distintas áreas, que transmita su conocimiento, experiencia personal y entusiasmo por la labor que desempeñan en el mundo de la música, podría cambiar los resultados. Esta colaboración podría aumentar los niveles de conocimiento en el caso de las otras áreas profesionales, en las que las medidas de información y conocimiento son más bajas y no parecen aumentar significativamente, ni siquiera en los casos en los que el alumno recibe orientación por parte del tutor.

La controversia relacionada con el término «conservatorio profesional» y el objetivo de estas enseñanzas, según la ley, de formar a músicos «profesionales» cualificados surgió tanto en las entrevistas como en algunas de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Existen opiniones diversas sobre los verdaderos porcentajes de alumnos que, en estos centros, pretenden hacer de la música un medio de vida. Ciertamente los resultados revelan un importante grado de indecisión, pero incluso así, observamos que la intención mayoritaria es la de dedicarse a la música (Tabla XX).

Propuestas de mejora

Tanto los profesores como los alumnos encuestados en nuestra investigación escogen, como medida prioritaria entre el conjunto de propuestas mencionadas en la encuesta, el aumento de actividades extraescolares relacionadas con la orientación profesional (Tabla XXI). El análisis de las actividades extraescolares organizadas en los conservatorios profesionales de Madrid durante los últimos cinco años reveló carencias en este tipo de eventos. Nos sorprendió, en particular, el hecho de que áreas profesionales vinculadas a la música, como la gestión cultural y musical, no hubiesen tenido prácticamente cabida en las actividades. La falta de información que destacan profesores y alumnos, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, podría subsanarse mediante la organización de un mayor número de conferencias y talleres vinculados a otras áreas del mundo laboral de la música. Insistimos en la importancia de que otros profesionales colaboren para llenar esos vacíos en el conocimiento de profesores y alumnos sobre áreas del mundo profesional de la música que son menos conocidas quizá que el ámbito de la interpretación. Muchos destacan que ya existe información publicada, pero que los alumnos nunca la leen. La organización de actividades extraescolares concretas podría servir para despertar la curiosidad del alumno y animarlo a seguir profundizando en otros temas no tan vinculados a las materias que cursa en el conservatorio, aunque sigan guardando relación con la música.

La creación de la figura del orientador en los conservatorios es la segunda medida más popular en el caso de los alumnos encuestados. Esto no es tan evidente en el caso del profesorado. Algunos de los profesores entrevistados admiten que puede ser útil, pero siempre que sea una persona en contacto con los profesores, que trabaje en equipo con ellos, que incluso forme parte ya del claustro y desempeñe su labor como un cargo adicional.

Aumentar la formación del profesorado en materia de orientación profesional y adquirir o crear más publicaciones relacionadas con este tema son las siguientes propuestas de mejora en orden de prioridad. Más de la mitad de los profesores se sienten suficientemente formados para orientar a sus alumnos, con lo que los obstáculos principales parecen ser otros (Tabla XVII). Quizá, más que crear nuevas publicaciones sobre el mundo profesional de la música, el objetivo sería realmente acercar al alumno a toda la información ya existente y enseñarlo a utilizarla con aprovechamiento.

Conclusiones

El análisis de los resultados nos permite verificar nuestras hipótesis iniciales; por lo tanto, se verifica la necesidad de introducir mejoras en el ámbito de la orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música. A la vista de los resultados obtenidos realizaremos algunas reflexiones y propuestas de actuación, además de las ya señaladas en epígrafes anteriores.

Merece la pena destacar un fragmento del documento *Orientación y tutoría* elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1992) que justifica la necesidad de apoyos vinculados a la orientación:

El desarrollo total de las funciones de orientación es tan amplio [...] que los profesores o los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad. Esta es una de las razones por las que para algunas tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados [...] son necesarios otros recursos, materiales, y sobre todo personales, como los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y otros especialistas del departamento de orientación.

Los resultados de nuestro estudio muestran que también en los conservatorios los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad a la hora de orientar a sus alumnos y deberían contar, al menos, con apoyos similares a los ya existentes en la enseñanza general.

El primer apoyo puede ser una formación del profesorado que hiciese hincapié en cuestiones ligadas a la orientación académica y profesional. Hacer al futuro profesor consciente de la importancia de la orientación y dotarlo de las competencias necesarias para desempeñar el papel de orientador son objetivos que deberían formar parte explícitamente de los currículos de las enseñanzas de Pedagogía impartidas en los conservatorios superiores. Estas cuestiones también deberían tener una mayor presencia en los cursos de formación permanente dirigidos al profesorado de los conservatorios.

Incluso en el caso de que los profesores estuviesen suficientemente formados e informados, podría ser conveniente la presencia en los conservatorios de orientadores especializados para asesorar a los docentes. Hay que tener en cuenta que el tiempo lectivo de los alumnos con sus tutores o con sus profesores no tutores es limitado. Solo un porcentaje de este tiempo puede dedicarse a aspectos relativos a la orientación profesional si se quiere prestar una atención equilibrada al resto de los

objetivos y contenidos ambiciosos de las enseñanzas impartidas. Los orientadores podrían atender directamente a los alumnos que necesitasen tratar con mayor detenimiento aspectos relacionados con su desarrollo académico y con sus proyectos profesionales.

A la vista de los resultados obtenidos, hacer llegar una información profesional de calidad a los alumnos sería una de las metas principales que hay que plantearse alcanzar. Además de la incorporación de la figura del orientador y la búsqueda de medidas de apoyo para el profesorado, podemos mencionar otras medidas que favorecerían la consecución de este objetivo:

- Fomentar el trabajo en equipo de los profesores del conservatorio.
- Lograr una mejor organización y difusión de la información académica y profesional ligada a la música.
- Crear instrumentos de evaluación de intereses, capacidades, valores profesionales, entre otros aspectos, específicamente diseñados para el contexto de las enseñanzas profesionales de música.
- Convertir las bibliotecas de los conservatorios en importantes fuentes de recursos relacionados con la orientación profesional a disposición de profesores, padres y alumnos.
- Insistir en la colaboración entre conservatorios de España y de fuera del país.
- Fomentar la colaboración en los conservatorios de música de artistas de disciplinas tan afines como la danza y el teatro.

Independientemente de la creación de la figura del orientador, podemos decir que, en los conservatorios profesionales de música, es tarea de todos los docentes lograr que los centros ofrezcan una verdadera formación integral, una formación que no se limite al dominio del instrumento y de los conceptos teóricos, sino que además ayude al alumno a hacerse preguntas que no siempre se plantean con la suficiente frecuencia: ¿Qué es ser músico?, ¿quiero ser músico?, ¿qué tipo de músico puedo y quiero ser?

Limitaciones del estudio y sugerencias de investigación

Las conclusiones de nuestra investigación conciernen únicamente a los conservatorios de la Comunidad Autónoma de Madrid, aunque muchas de ellas podrían proba-

blemente hacerse extensibles a los conservatorios profesionales de música españoles en general, dadas las semejanzas en la organización de estos centros y de sus planes de estudio en todo el país. Sería recomendable, en futuros estudios, analizar la situación actual en otros conservatorios profesionales de España y señalar similitudes y diferencias con los datos obtenidos.

Nuestra investigación se centra en un tipo concreto de institución dedicada a la formación musical: el conservatorio profesional. Existen otras instituciones, como las escuelas de música o los centros integrados, que podrían ser objeto de estudio en futuras investigaciones sobre orientación. Teóricamente, las escuelas de música están pensadas para alumnos que buscan formarse como aficionados y no como profesionales. Sería interesante comparar los resultados obtenidos en nuestro estudio con los obtenidos en el caso de los alumnos de estas instituciones y valorar, por ejemplo, hasta qué punto las aspiraciones profesionales de estos alumnos son realmente distintas y hasta qué punto el papel de la orientación profesional es menor en estas instituciones. Los centros integrados de enseñanza musical, que imparten conjuntamente las enseñanzas profesionales de música y los estudios generales, cuentan con un departamento de orientación, como cualquier otro centro de Enseñanza secundaria. Sería también conveniente analizar las características de la orientación profesional que se ofrece en estos centros y el trabajo que en ellos realizan los departamentos y profesionales de la orientación.

Una fuente de información importante para futuros estudios serían los antiguos alumnos de los conservatorios. Se podría realizar un seguimiento de los estudios y trayectorias profesionales posteriores seguidas por antiguos alumnos de estos centros. Además de solicitarles los datos que hemos contemplado en nuestro estudio, podríamos averiguar las causas por las que eligieron una especialidad concreta, por las que decidieron desempeñar una profesión específica, dentro o fuera del ámbito musical, y contrastar los datos obtenidos.

Los cuestionarios elaborados para la investigación incluyeron un número limitado de ítems en cada una de las secciones, decisión que tomamos para no extenderlos excesivamente y así garantizar un mayor porcentaje de respuesta. No obstante, algunas áreas tratadas en estos cuestionarios merecerían ser exploradas con mayor detenimiento. Podría ser conveniente analizar, además del grado de madurez vocacional, la diversidad de personalidades, intereses, valores y otros rasgos en los alumnos de estos centros y contrastar estos datos con las características de las diversas áreas profesionales vinculadas a la música.

Nuestro estudio reveló carencias especialmente en el ámbito de la información profesional. Para hacer frente a este problema no solo es necesario continuar investigando sobre la orientación y educación para la carrera musical y sobre cómo fomentar la exploración y análisis de la información profesional, sino investigar además sobre el propio mundo profesional de la música. Todavía existen pocas publicaciones y estudios en torno a las profesiones en la música. Futuras investigaciones que diesen lugar a la construcción de monografías y profesiogramas relacionados con el mundo musical serían de enorme ayuda para solventar las carencias actuales.

Referencias bibliográficas

- Field, S. (2004). *Career Opportunities in: The Music Industry* (5th ed.). Nueva York: Checkmark Books.
- García, C. y Suñén, L. (1994). *Profesiones: Conocer y ejercer. La música. Hablando con Ros-Marbá*. Madrid: Acento.
- Goudeau, M. (2005). *Les métiers de la musique et du son*. Paris: L'Étudiant.
- Lucas, S. y Carbonero, M. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- Manchado, M. L. (1997). La orientación educativa en los conservatorios. En *Eufonía. Didáctica de la Música*, 7. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientación y tutoría. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación; MEC.
- Menchén, F. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: CCS.
- Moreno, M. D. (2009). Diversidad funcional en los conservatorios de danza: Estrategias de actuación docente. *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 5, 16-23. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955280>
- Pliego, V. (2001). *Temas pedagógicos para la oposición de conservatorios*. Madrid: Musicalis.
- Ponce de León, L. (2009). *La orientación para el desarrollo de la carrera en los conservatorios profesionales de música de Madrid. El uso de las TIC*

- como herramientas innovadoras en el diseño de un servicio de orientación profesional en el campo de la música.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 24, 63-76. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/ponce&lago09.pdf>
- Repetto, E. y Zárate, A. (2007). *Tu futuro profesional on-line*. Recuperado de <http://www.meorienta.com>
- Super, D. (1967). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

Dirección de contacto: Luis Ponce-de-León Barranco. Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Departamento de Pedagogía. C/ Santa Virgilia, 7, esc. izda., 8.º B; 28003, Madrid, España. E-mail: luisinternational@yahoo.es

Anexo I. Cuestionario para alumnos. Madurez vocacional

Adjuntamos a continuación la sección del cuestionario para alumnos destinada a la evaluación de la madurez vocacional.

B. Autoconocimiento

B.1 ¿Qué grado de conocimiento dirías que tienes acerca de tus propias habilidades, tus puntos fuertes y débiles?

- Mucho.
- Bastante.
- No sé.
- Poco.
- Nada.

B.2 ¿Tienes claras tus prioridades profesionales, aquellos aspectos que te gustaría conseguir ejerciendo una profesión en el futuro?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

B.3 ¿Tienes claro en qué materias relacionadas con tus estudios de música has mostrado mayores capacidades?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

B.4 ¿Consideras que conoces bien qué temas y actividades te interesan más dentro y fuera del entorno académico?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

C. Información profesional

C.1 Indica, para cada una de las profesiones de la tabla, tu grado de conocimiento e información sobre la misma (en qué consiste, trabajo que se desempeña, capacidades que requiere, formación necesaria y dónde obtenerla).

Profesión	GRADO DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN				
	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Afinador, constructor, reparador de instrumentos					
Arreglista					
Bibliotecario musical, archivero, documentalista					
Compositor					
Crítico musical					
Director de coro o de orquesta					
Disyóquey					
Editor					
Intérprete solista					
Locutor de programas musicales					
Miembro de una orquesta, de un coro, de una agrupación de cámara					
Músico de estudio					
Musicólogo, investigador, historiador de la música					
Musicoterapeuta					
Productor musical					
Profesor de conservatorio, o de una escuela de música					
Profesor de música en un colegio o instituto					
Profesor particular					
Representante artístico					
Técnico de sonido					
Terapeuta especializado en problemas del músico					

C.2 ¿Sabes dónde y cómo buscar información de utilidad relacionada con los estudios y profesiones en la música?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

C.3 ¿Conoces las características de las distintas especialidades del grado superior de Música (itinerarios, materias, duración), así como los requisitos de acceso a estos estudios?

- Sí, las conozco muy bien.
- Sí, las conozco bastante.
- No sé.
- No, las conozco solo un poco.
- No, no las conozco apenas.

C.4 ¿Sabes qué estudios son necesarios para poder ejercer las distintas profesiones en el mundo laboral de la música?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

C.5 ¿Conoces el tipo de tareas y trabajos que se realizan en las distintas profesiones vinculadas a la música y las ventajas e inconvenientes que supondrían para ti?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

D. Decisiones vocacionales

D.1 ¿Tienes pensado qué profesión o estudios posteriores quieres iniciar al terminar los actuales estudios de música?

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

D.2 Para tomar una decisión, como la relacionada con tu futuro académico y profesional, ¿te preocupas de conocer todas las alternativas posibles y de valorar sus ventajas e inconvenientes?

- Sí, lo suelo hacer.
- Sí, en ocasiones lo hago.
- No sé.
- No, rara vez.
- No, nunca.

D.3 ¿Sientes falta de confianza en ti mismo a la hora de tomar una decisión importante, como la relacionada con tu futuro académico y profesional en la música, especialmente si no tienes la ayuda o apoyo de otros?¹

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

D.4 ¿Pides información o comentas tus inquietudes sobre los próximos estudios o profesiones en la música con tus padres o profesores del conservatorio?

⁽¹⁾ A diferencia de los otros ítems de este apartado, aquí la respuesta negativa («No, en absoluto») es la que se corresponde con un mayor grado de madurez vocacional y por tanto con la mayor puntuación.

- Sí, con mucha frecuencia.
- Sí, con bastante frecuencia.
- No sé.
- Con poca frecuencia.
- Nunca.

D.5. ¿Pides información o comentas tus inquietudes sobre los próximos estudios o profesiones en la música con alumnos que estén realizando Estudios Superiores de Música o personas que ejercen las profesiones en el campo de la música que más te interesan?

- Sí, con mucha frecuencia.
- Sí, con bastante frecuencia.
- No sé.
- Con poca frecuencia.
- Nunca.

D.6. ¿Crees que te dedicarás a la música en el futuro?²

- Sí, sin ninguna duda.
- Creo que sí.
- No sé.
- Creo que no.
- No, en absoluto.

D.7. Si crees que no te dedicarás a la música o estás indeciso, marca las casillas que expliquen por qué:

- Creo que no tengo las suficientes aptitudes para ello.
- Hay otras áreas que me interesan tanto o más que la música.
- No creo que pueda encontrar un trabajo relacionado con la música que me permita ganar lo suficiente.
- Mis padres no lo creen conveniente para mí.
- Otras: (especificar).

⁽²⁾ Las preguntas D.6 y D.7 no se tienen en cuenta a la hora de obtener una medida de la madurez vocacional, pero consideramos que eran relevantes para nuestro estudio.

Anexo II. Pruebas t de comparación de medias³

TABLA A.I. Prueba t de muestras independientes (alumnos orientados y no orientados por sus profesores tutores). Comparación de medias del nivel de conocimiento de distintas profesiones

	Significación bilateral	Diferencia de medias
Arreglista	,515	-,09165
Afinador, lutier	,263	-,17955
Bibliotecario	,216	,21059
Compositor	,126	-,27047
Crítico	,096	-,26559
Director	,010	-,47431
Disyóquey	,854	,03238
Editor	,203	,16025
Intérprete solista	,015	-,40125
Locutor	,641	-,07763
Intérprete en una orquesta o en un coro	,006	-,44286
Músico de estudio	,956	-,01038
Musicólogo	,314	-,18869
Musicoterapeuta	,196	-,21318
Productor	,992	,00145
Profesor de conservatorio	,004	-,46105
Profesor de colegio	,114	-,25138
Profesor particular	,045	-,31344
Representante	,461	-,10223
Técnico de sonido	,416	,14582
Terapeuta especializado en problemas del músico	,593	,07691

³⁾ En las siguientes tablas de resultados de pruebas t para la comparación de medias destacamos en negrita aquellos niveles de significación menores a 0,05 y menores a 0,01. Estos últimos son los casos en los que podemos afirmar con mayor seguridad que existen diferencias significativas entre los grupos comparados.

TABLA A.II. Prueba de muestras independientes (alumnos orientados y no orientados por sus profesores-tutores). Comparación de medidas de madurez vocacional

	Significación bilateral	Diferencia de medias
Autoconocimiento	,000	-,30043
Información	,003	-,28646
Toma de decisiones	,001	-,30086

La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)¹

Inclusive Action to Improve Oral Language Skills and Early Literacy in Children with Specific Language Impairment (SLI)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-097

Víctor Acosta

Ana Moreno

María Axpe

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar un programa de intervención basado en prácticas inclusivas en el rendimiento del lenguaje oral y de la lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). El programa, en el que han colaborado un equipo de investigación de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias), así como profesores de la etapa de Educación Infantil y logopedas, dentro del aula ordinaria, persigue una doble finalidad. En primer lugar, pretende favorecer el desarrollo de la comprensión y la producción lingüística; en segundo lugar, quiere estimular el progreso de habilidades básicas para la iniciación a la lectura, especialmente el desarrollo narrativo y el procesamiento fonológico. Los contenidos del programa se han secuenciado en orden creciente de complejidad cognitiva y se han aplicado a situaciones de diálogo, guiones, narraciones, lenguaje oral y lectura inicial. Después

⁽¹⁾ Agradecemos la ayuda recibida a través del proyecto de investigación *La intervención integrada en el lenguaje y la lectura emergente con niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia SEJ2007-67037/EDUC.

de un riguroso proceso de selección entre 400 escolares, la muestra final estuvo compuesta por seis sujetos diagnosticados con un TEL, con un uso del lenguaje seriamente comprometido y con la afectación de procesos psicolingüísticos básicos. El diseño general del estudio se inserta en los modelos de investigación-acción, aunque aquí solo se presentan datos parciales de una evaluación inicial y de otra de seguimiento. Con el fin de comprobar los contrastes entre la situación previa y la posterior a la intervención, se utilizó la T de Wilcoxon. Los resultados obtenidos indican una mejora de los alumnos con TEL en el desarrollo de guiones, en la conciencia silábica y en el conocimiento de grafemas; por el contrario, se produce un avance muy limitado en el desarrollo narrativo; en la conciencia intrasilábica y fonémica; en el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico; y en la asociación fonema-grafema. Las conclusiones señalan que para alcanzar niveles de rendimiento que resulten satisfactorios con este tipo de prácticas, habría que combinar las situaciones de aula con un apoyo más individualizado y fomentar una mayor colaboración con las familias.

Palabras clave: educación inclusiva, dificultades del lenguaje, necesidades educativas especiales, atención temprana, lenguaje oral y lectura inicial, trabajo colaborativo.

Abstract

An analysis is given of an intervention programme based on inclusive practice in oral language and early literacy performance in children with specific language impairment (SLI). The programme was carried out in the classroom, with the collaboration of a research team from the University of La Laguna, Canary Islands, preschool teachers and speech and language therapists. The two main purposes were, first, to try and improve the development of linguistic comprehension and production and, second, to encourage progress in basic skills for literacy, focusing on narrative development and phonological processing. The contents of the programme were sequenced in increasing order of cognitive complexity and were implemented with dialogues, scripts, stories, oral language and early literacy. Four hundred schoolchildren were carefully screened, and a final sample was chosen of six children diagnosed with SLI whose use of language was seriously damaged and whose basic psycholinguistic processes were affected. The design was based on the action-research model, although only partial data from initial and monitoring assessments are given here. The Wilcoxon T test was used to study the pretest/posttest differences. The results show that SLI children improved on scripts, syllabic awareness and letter knowledge. On the other hand, only some limited progress was made in narrative development, in intrasyllabic and phonemic awareness, in phonological, semantic and morphosyntactic development and in phoneme-letter connection. The conclusions suggest that combining classroom work

with one-on-one support and greater family cooperation would help to achieve satisfactory performance levels with this kind of practice.

Key words: inclusive education, language impairment, special educational needs, early attention, oral language and early literacy, collaborative work.

Introducción

Desde hace algunos años, hemos venido defendiendo un modelo de evaluación e intervención para escolares con problemas de lenguaje basado en los presupuestos de la educación inclusiva (Acosta, 2004; Acosta, Moreno et ál., 2007; Acosta, Moreno, Aixepe y Quintana, 2008; Wehmeyer, 2009). Nuestra propuesta está en consonancia con los modelos anglosajones recogidos en el Acta para la Educación de los Individuos con Discapacidad (IDEA, 2004), donde se sugiere una respuesta para la intervención estructurada en diferentes niveles. Así, se postula identificar a los escolares que no progresen en el currículo regular dentro del aula para ofrecerles una intervención más intensa y frecuente, modificando, si es necesario, su organización. Por lo tanto, el objetivo es la detección temprana de los alumnos en condiciones de riesgo o, lo que es lo mismo, trabajar desde la prevención (Fuchs, Fuchs y Compton, 2004; Justice, 2006). Los diferentes niveles de intervención se definen de acuerdo con las necesidades individuales de cada niño (Fuchs, 2003) y paulatinamente se ajustará con qué frecuencia, intensidad y duración se someterá a ellos un sujeto en función de su progreso.

En España existen pocos estudios empíricos cuyo diseño y ejecución consideren los planteamientos señalados anteriormente y muchos menos que se acompañen del análisis de la efectividad de alguno de los niveles descritos en niños con dificultades de lenguaje. Por todo ello, nos ha parecido oportuno realizar esta investigación, que tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, se trata de aprovechar la temprana edad de escolarización para detectar niños con las dificultades que caracterizan el Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL), teniendo en cuenta su difícil diagnóstico en edades precoces y su enorme heterogeneidad (se habla de un TEL porque, aunque existan otros procesos psicológicos implicados como la percepción o la memoria de corto plazo limitada, estos parecen subordinarse a la alteración de lenguaje, o porque esta representa el núcleo del conjunto de procesos alterados o disfuncionales, tal y como

expresa por ejemplo Aguado, 1999). El segundo objetivo es elaborar una propuesta de acción educativa que apoye el proceso de aprendizaje de estos escolares en el terreno lingüístico y en el acceso a las bases para la alfabetización.

Aunque la investigación está todavía en curso, en este artículo describimos brevemente una parte sustancial. Por un lado, se tratan los procesos de selección de la muestra y de evaluación; por otro lado, se presenta el modelo y la estructura del programa de intervención, así como su concreción para el primer período de su puesta en marcha (enero-junio de 2009) y los resultados alcanzados. No obstante, y comoquiera que la intervención se ha organizado en uno de los niveles citados anteriormente, comenzaremos exponiendo en qué consisten estos.

El modelo de intervención en tres niveles

Esta propuesta de trabajo tiene su origen en el campo de las dificultades de aprendizaje y tiene por objeto apoyar las necesidades educativas –especialmente las relacionadas con el aprendizaje lector– de todo el alumnado en edades tempranas (Fuchs y Fuchs, 2006; Vaughn, Wanzek, Woodruff y Linan-Thompson, 2007). El modelo se basa en los principios de identificación temprana y prevención. Está pensado para actuar desde la etapa de Educación Infantil, antes de que los fracasos se manifiesten y se encadenen unos con otros. El modelo se puede entender como una alternativa al ‘esperar-al-fracaso’ y está ordenado en tres niveles de enseñanza.

En el nivel 1, la enseñanza se organiza en el contexto del aula y es ofrecida por el tutor (aunque con el asesoramiento y el apoyo del logopeda, especialmente en la fase de planificación del trabajo) a todos los niños, tengan o no necesidades educativas específicas (en adelante, NEE), pero con un mayor seguimiento, tanto en la evaluación como en la intervención, de aquellos sujetos que presenten condiciones de riesgo (Coleman, Buysse y Neitzel, 2006). El adulto planifica actividades que favorecen la interacción social y verbal e implica activamente a los individuos en situaciones de aprendizaje de lenguaje y lectura inicial. A partir de aquí se suele hacer un seguimiento de los niños tomando medidas sistemáticas y regulares de evaluación continua (por ejemplo, utilizando procedimientos basados en el currículo e inventarios como los utilizados por Fuchs y Fuchs, 2006; Justice, 2006) o llevando a cabo algunas medidas repetidas sobre los mismos alumnos (mediante pruebas estandarizadas). Los niños que no progresen pasan a un nivel 2 de intervención.

El nivel 2 de intervención está previsto para proporcionar una enseñanza más intensiva y también se desarrolla en el aula. En este caso, el trabajo también es de corte colaborativo: ahora, la labor del especialista es coordinar su acción con el profesor para que ambos actúen conjuntamente e implementen el programa, el cual se basa en el uso del apoyo y el andamiaje (Coleman et ál., 2006). La frecuencia e intensidad del trabajo en este nivel han variado mucho cuando se ha realizado con escolares de Educación Infantil. Así, se ha establecido una intervención de diferentes intensidades, que van desde los 10 a los 15 minutos por día durante tres días a la semana (O'Connor, Fulmer, Harty y Bell, 2005) hasta los 30-45 minutos por día durante cinco días a la semana (Simmons et ál., 2008).

Para los niños que no progresen en el nivel 2 se prevé un nivel 3. Aunque no existe un consenso sobre el tipo de intervención que hay que ofrecer en este nivel, sí está claro que se trata del nivel más intensivo, durante el cual los niños reciben una enseñanza muy individualizada que incluso puede implicar el traslado a emplazamientos que estuvieran fuera del aula ordinaria (Vaughn, Liann-Thompson y Hickman, 2003).

Aunque con niños en condiciones de riesgo durante el período de Educación Infantil se han realizado muchos estudios cuyo objetivo principal ha sido la intervención en las habilidades de lenguaje y lectura inicial (McDowell, Lonigan y Goldstein, 2007; González y Delgado, 2007), hay menos trabajos con alumnado con TEL y la mayor parte de ellos se ha llevado a cabo con población de lengua inglesa (Boudreau y Hedberg, 1999; Nathan, Stackhouse, Goulandris y Snowling, 2004).

Esta investigación se ha diseñado con el objetivo de arrojar algo de luz en este último campo. En ella se persigue el propósito de evaluar la efectividad de un nivel 2 de intervención para niños de 4 años con TEL escolarizados en Educación Infantil.

Método

Diseño

En este proyecto se ha aplicado un diseño basado en la investigación-acción de naturaleza colaborativa (entre un grupo de investigación, profesores de Educación In-

fantil y logopedas), en el que se han diferenciado las siguientes fases: planificación, acción, observación, reflexión y revisión de la planificación. A estas alturas, se ha finalizado un primer curso de la acción educativa y nos disponemos a realizar un análisis de los resultados obtenidos que nos permita reflexionar e iniciar el otro ciclo de acción.

Problemas de la investigación

El objetivo de este estudio fue evaluar el alcance de un programa de intervención en el nivel 2 de ejecución que fue diseñado con el fin de mejorar el lenguaje y las habilidades de lectura inicial en niños con TEL. El trabajo se desarrolló a lo largo de seis meses.

Por lo tanto, este artículo solo menciona una parte de dicho estudio y se centra en dar respuesta a los siguientes problemas:

- ¿Se pueden mejorar, con un nivel 2 de intervención, el lenguaje oral y ciertas habilidades de la lectura inicial de niños con TEL?
- ¿Qué implicaciones tendrían los resultados hallados en la organización de la intervención durante el período de Educación Infantil de 5 años?

Selección de la muestra e instrumentos de recogida de la información

Aulas

Esta investigación se llevó a cabo en cinco colegios públicos. La selección de las aulas se hizo tras haber explicado y discutido el proyecto con los respectivos equipos directivos y de orientación psicopedagógica.

Todas las clases fueron sometidas a un minucioso proceso de rastreo, mediante la cumplimentación por las profesoras de un cuestionario, en el que se preguntaba por cuestiones relacionadas con la audición, el lenguaje y el habla, con el fin de detectar posibles problemas entre 400 niños de Educación Infantil de 3 años (Acosta, Moreno et ál., 2007). A partir de aquí se seleccionaron un total de 32 escolares que parecían tener algún tipo de dificultad, a los cuales se les administraron tres pruebas (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Dunn et ál., 1986; Inventario de Desarrollo Battelle, Newborg, Stock y Weck, 2001; Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada, Aguinaga et ál., 2004). Por último, se verificó que el perfil lingüístico y comunicativo correspondía con lo establecido para el TEL mediante la administración de numerosas

pruebas y tareas, las cuales se describen en la Tabla I. El resultado del proceso anterior conformó la muestra final, integrada por seis niños, distribuidos en cinco aulas diferentes. A las profesoras se las informó y se les explicó todo lo relacionado con los resultados obtenidos y con la planificación prevista a partir de ese momento. Las clases seleccionadas tenían entre 15 y 22 niños. Durante el desarrollo del programa, en cada aula estaban presentes la profesora y una logopeda, que lideraba la ejecución.

Niños

Como ya señalamos más arriba, la configuración de la muestra final de seis niños con TEL se produjo después de un riguroso proceso de selección inicial que diferenció a los niños con retraso de lenguaje o habla de aquellos que presentaban un trastorno. La confirmación de este último diagnóstico fue el fruto de un exhaustivo proceso de evaluación en el que se pasaron numerosas pruebas. Sus resultados se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada para diagnosticar a los escolares con TEL

Pruebas	Resultados
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2004).	Entre -1 y -2 desviaciones estándar por debajo de la media.
Escala de Desarrollo Cognitivo General (McCarthy, 1976).	Desarrollo General Cognitivo, con un rango entre 73 y 95. Retraso solo en el factor verbal.
Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 1996).	Errores en fonemas y en palabras con puntuación muy por debajo de la mínima establecida por el test.
Prueba de Discriminación Auditiva (Aguilar y Serra, 2003).	Por debajo del percentil 50.
Pseudopalabras (Aguado, 2007).	Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares.
Imitación de frases (WPPSI; Wechsler, 1970).	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo de la puntuación mínima del test (11).
Semejanzas (WPPSI; Wechsler, 1970).	Puntuaciones entre el rango 0 y 6 muy por debajo de la puntuación mínima del test (10).

Vocabulario (WPPSI; Wechsler, 1970).	Puntuaciones entre el rango 0 y 9 muy por debajo de la puntuación mínima del test (10).
Asociación visual (ITPA, Kirk, McCarthy y Kirk, 1968).	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo del límite inferior del test.
Asociación auditiva (ITPA; Kirk et ál., 1968).	Puntuaciones entre el rango 3 y 10 muy por debajo del límite inferior del test.
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk et ál., 1968).	Puntuaciones entre el rango 1 y 4 muy por debajo del límite inferior del test.
Evaluación de guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento Buenas noches, gorila; Peggy, 2001).	<ul style="list-style-type: none"> - Mientras que cuatro niños estaban dentro del promedio, otros dos tuvieron un desempeño inferior (entre -1,5 y -2 desviaciones estándar). - Déficit narrativo en comprensión y producción.
Procesamiento fonológico (Jiménez y Ortiz, 1995).	Puntuaciones entre los centiles 1-5. Puntuación Hepta: muy baja.
Procesamiento fonológico-PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007).	No se supera la puntuación 0 en conciencia fonológica (niveles silábico, intra-silábico y fonémico), mientras que las puntuaciones se movían entre 0 y 5 para el conocimiento del nombre de las letras y de sus sonidos.
Análisis morfoléxico.	Índice de diversidad léxico (IDL): rango entre 0,4 y 0,7. Longitud media de enunciados (LME): rango entre 0,7 y 1,5.

Como puede observarse, el perfil obtenido apunta claramente a las características del TEL, debido a que el lenguaje se encuentra seriamente comprometido y los procesos psicolingüísticos básicos se ven afectados.

El programa de intervención organizado en un nivel 2

El programa de intervención se desarrolló entre los meses de enero y junio de 2009 y se inició cuando los niños estaban escolarizados en Educación Infantil de 4 años. Se realizaron un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres ve-

ces por semana y una duración de 60 minutos por sesión. El trabajo se ejecutaba siempre en la primera hora de la mañana coincidiendo con el espacio horario que las profesoras dedicaban al manejo del lenguaje oral (asamblea, rutinas y narración).

Dicho programa se elaboró después de conocer cómo era la organización de la enseñanza en cada una de las aulas. Tras una serie de seminarios y talleres conjuntos se establecieron los objetivos, contenidos y procedimientos del programa y se seleccionaron los materiales necesarios para su desarrollo. Una vez que las maestras y las logopedas conocían el programa a fondo, se comenzó su implementación colaborativa en las aulas, de la que se realizó un seguimiento periódico mediante la observación directa y entrevistas con las profesoras para resolver las dificultades que se iban encontrando y valorar los logros alcanzados.

Los objetivos establecidos en el programa de intervención perseguían el fomento prioritario y regular en el aula de habilidades relacionadas con el lenguaje oral y la lectura inicial, que se describen a continuación:

- El diálogo, con el fin de mejorar la participación y la interacción del niño con TEL con sus pares mediante conversaciones sobre lo que hicieron el día anterior o acerca de determinados temas que se estuvieran trabajando, por ejemplo, la unidad didáctica de La Primavera.
- La representación y verbalización de guiones, con las que se perseguía estimular la secuencia de rutinas familiares; el uso de unidades lingüísticas como el vocabulario, los verbos, los adjetivos, los pronombres y las preposiciones; la formulación de preguntas y la elaboración de frases.
- El desarrollo de habilidades narrativas, mediante la comprensión y la producción de cuentos, siguiendo los principios de la lectura dialógica y de un trabajo específico sobre el estímulo de estructuras narrativas basado en el Plan EDEN de Pavez et ál. (2008).
- El desarrollo del lenguaje oral -mediante la categorización de conceptos y familias léxicas así como mediante la distinción de las palabras en distintos tipos de oraciones- y de la lectura inicial, esto es, la conciencia metafonológica, el conocimiento del alfabeto y la asociación fonema-grafema.

Los contenidos se organizaron de acuerdo con un patrón de complejidad creciente. Se recogen en la Tabla II, diferenciados por áreas de trabajo.

TABLA II. Contenidos desarrollados en el programa de intervención

Diálogo	Guiones	Desarrollo narrativo	Lenguaje oral y lectura inicial
<ul style="list-style-type: none"> - Rutinas diarias como saludarse, darse los buenos días, pasar lista, hablar del tiempo, etc. - Iniciar la conversación. - Guardar el turno. - Formular preguntas. - Hablar sobre hechos pasados. - Hablar acerca de eventos futuros. 	<ul style="list-style-type: none"> - La visita al médico. - El viaje en avión. - Ir a comer a un restaurante. - La visita al veterinario. - Un día de pesca en un barquito. - Un día en la granja. - Ir a la peluquería. - Prepararse para ir al colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación de guiones (secuencias de acciones en torno a un personaje, según el Plan EDEN). - Estructura narrativa básica (la presentación, el episodio y el final, según el Plan EDEN). - Lectura de cuentos con un episodio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dibujos. - Clasificar dibujos de distintas categorías (alimentos, animales, etc.). - Definición oral de palabras. - Discriminación de sonidos. - Memoria auditiva. - Lectura dialógica con grandes libros para llamar la atención sobre el título, el autor, el copyright, la portada, la contraportada, etc. - Lectura dialógica para diferenciar las imágenes de las palabras. - Explicar y hacer predicciones sobre aspectos que sucederán en la lectura. - Relacionar la lectura con experiencias de los niños. - Reconocimiento de vocales. - Reconocimiento de consonantes. - Contar sílabas en palabras. - Identificación de sílabas iniciales. - Identificación de rimas. - Identificación de fonemas en posición inicial.

Instrumentos utilizados para una primera evaluación de seguimiento

Para valorar los logros y las limitaciones del programa se seleccionaron seis de los instrumentos utilizados en la evaluación inicial; más concretamente, el Preeschool Language Scale-Spanish (PLS-4; Zimmerman et ál., 2004); el Registro Fonológico Inducido-RFI (Juárez y Monfort, 1996); una prueba de discriminación del habla extraída del AREHA (Aguilar y Serra, 2003); la Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica, forma A, de Jiménez y Ortiz (1995); la Prueba de Procesamiento Fonológico-PROFON de Lara et ál. (2007); y la narración del cuento *Buenas noches, gorila* (Peggy, 2001).

Resultados

Para analizar este primer ciclo de la acción del programa en los niños con TEL, se describen a continuación los resultados del contraste pretest-postest. El escaso número de escolares que constituyó la muestra nos llevó a efectuar análisis no paramétricos (Camacho, 1994) y, más en concreto, la prueba de rangos de Wilcoxon con el programa SPSS/PC+ (versión 17.0), para conocer si existían diferencias significativas entre ambas evaluaciones.

Lenguaje

El contraste pretest-postest en la prueba de lenguaje PLS-4 mostró unos resultados no significativos, tal y como se recoge en la Tabla III.

TABLA III. Comparaciones en el pls-4 antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN COMPRENSIÓN		DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN EXPRESIÓN	
Pretest	Postest	Pretest	Postest
M = -1,1667	M = -0,1667	M = -1,6667	M = -0,5000
DT = 1,16905	DT = 1,50555	DT = 0,81650	DT = 1,41421
Z = -0,730		Z = -1,483	
Sig. = 0,465		Sig. = 0,138	

M = Media DT = Desviación típica Z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad

Como puede desprenderse de estos datos, no ha habido un cambio significativo en el rendimiento del lenguaje en los niños con TEL, ni en la comprensión ni en la producción. En relación con el primer proceso, y a pesar de la intervención realizada, no se ha producido una mejora en aspectos tan importantes para el desarrollo del lenguaje como la atención, la comprensión de vocabulario y de conceptos básicos y de determinados marcadores gramaticales. En segundo lugar, el proceso de producción lingüística sigue siendo deficitario, por lo que nos encontramos con unos sujetos que tienen problemas en el uso del vocabulario y los elementos útiles en la descripción de objetos y para expresar cantidad, preposiciones, marcadores gramaticales y determinados tipos de estructuras gramaticales.

Habla

Para valorar el efecto del programa de intervención en el habla de los escolares con TEL, se repitieron las pruebas del RFI y del AREHA. Los resultados de la primera prueba se expresan en la Tabla IV.

TABLA IV. Comparaciones de los resultados en el rfi antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

N.º DE PALABRAS ERRÓNEAS POR ENCIMA DE LA MEDIA		N.º DE FONEMAS ERRÓNEOS POR ENCIMA DE LA MEDIA	
Pretest	Postest	Pretest	Postest
M = 25,067	M = 24,6667	M = 48,5583	M = 34,3333
DT = 5,0544	DT = 6,37704	DT = 29,71229	DT = 11,96105
Z = -,105		Z = -1,363	
Sig. = 0,917		Sig. = 0,173	

m = Media DT = Desviación típica z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad

Los datos obtenidos parecen indicar que los errores subsisten tanto en el ámbito de la palabra como en el del fonema.

En cuanto a la prueba de discriminación fonológica (AREHA), los efectos en esta habilidad fundamental, tanto para la producción del habla como para el desarrollo de su procesamiento, no fueron los esperables, tal y como puede verse en la Tabla v.

TABLA V. Comparaciones en discriminación auditiva (areha) antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

DISCRIMINACION AUDITIVA. AREHA	
Pretest	Posttest
$M = 30,3333$	$M = 60,0000$
$DT = 27,14160$	$DT = 16,73320$
	$z = -1,577$
	Sig. = 0,115

M = Media DT = Desviación típica z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad

En síntesis, los resultados nos advierten de que en ningún caso se producen diferencias significativas entre el momento anterior a la administración de la prueba y el posterior. Los niños con TEL siguen presentando un habla con problemas, lo cual se manifiesta en la presencia de errores en la producción de determinados sonidos, así como en la configuración de sílabas y palabras.

Desarrollo narrativo

Como ya comentamos, otro aspecto importante en este trabajo fue el análisis de los resultados en el desarrollo narrativo del alumnado con TEL. En primer lugar, se han tenido en cuenta los guiones porque su manejo se corresponde con una de las primeras aproximaciones de los niños a lo que posteriormente constituirá el discurso narrativo. Al parecer, a un niño le resulta más fácil comprender y contar historias cuando un guion previo sirve de marco (Pavez et ál., 2008). Los resultados obtenidos con el programa de intervención se recogen en la Tabla vi.

TABLA VI. Comparaciones en la prueba de guiones antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

PUNTUACIÓN TOTAL DE LOS TRES GUIONES	
Pretest	Posttest
$M = 11,5000$	$M = 18,0000$
$DT = 5,68331$	$DT = 6,13188$
	$z = -1,997$
	Sig. = 0,046*

M = Media DT = Desviación típica z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad (*) $p \leq 0,05$

Como puede observarse, se trata de una de las habilidades en las que el programa de intervención ha tenido un impacto positivo y un resultado estadísticamente significativo. No obstante, y aun tratándose de un buen dato, hay que decir que el uso de guiones es solo uno de los aspectos del desarrollo temprano del discurso narrativo. Los guiones constituyen la base de la temporalidad, mientras que la relación causal entre sucesos es la de la narración.

Por esta razón, este aspecto se completó volviendo a pasar el cuento *Buenas noches, gorila* para analizar de forma más precisa cuándo se inician los niños en el discurso narrativo. Para ello se recurrió a la propuesta de categorización de dimensiones y niveles de Miranda, McCabe y Bliss (1998), la cual establece siete dimensiones y seis niveles posibles de rendimiento. Los niveles se puntúan con valores de 0 a 6, que son los extremos de menor y mayor presencia de los elementos que las narraciones exigen como indicadores de complejidad. Los resultados obtenidos del análisis pretest-postest se exponen en la Tabla VII.

TABLA VII. Comparaciones en la prueba de recontar el cuento *Buenas noches, gorila* antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

TOTAL NIVEL	
Pretest	Postest
$M = 0,83$	$M = 2,0000$
$DT = 0,40825$	$DT = 0,00000$
	$Z = -2,333$
	$Sig. = 0,020^*$

M = Media DT = Desviación típica Z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad (*) $p \leq 0,05$

Como puede verse, los resultados son favorables, pues los valores conseguidos antes y después de la prueba son estadísticamente significativos. En efecto, se produce un progreso de los participantes, que avanzan en su desarrollo narrativo. Así, han pasado de un nivel 1 de complejidad, representativo de niños con 2-3 años, a otro típico de los niños de 3-4 años, que se ha denominado nivel 2 (recuérdese que la propuesta habla de seis niveles, para niños de entre 2 y 7 años) y que está caracterizado por los siguientes elementos: emergencia del tema central aunque con algunas digresiones, presencia de la introducción, predominio de la coordinación, ausencia de uso de pronombres con función referencial y disfluencias frecuentes.

En consecuencia, los niños han progresado y el programa ejerce un efecto positivo; pese a ello, estos niños siguen estando en un nivel de desarrollo narrativo deficitario, por lo que habría que profundizar para aumentar el progreso de esta habilidad fundamental.

Procesamiento fonológico

Considerando que se trata de una habilidad central en el desarrollo de la lectura inicial -y dado que fue un componente básico del diseño y desarrollo del programa de intervención-, se procedió a la evaluación objetiva del procesamiento fonológico mediante las pruebas de Conciencia Fonológica de Jiménez y Ortiz (1995) y el PROFON (Lara et ál., 2007). En la Tabla VIII se muestran los resultados en la primera.

TABLA VIII. Comparaciones en la Prueba de Conciencia Fonológica, Forma A antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

FORMA A. CENTIL	
Pretest	Posttest
M = 4,2500	M = 7,1667
DT = 4,28661	DT = 11,43095
	Z = -1,000
	Sig. = 0,317

M = Media DT = Desviación típica Z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad

Como puede verse, los datos no arrojan significatividad alguna, por lo que el programa no parece haber tenido incidencia en los niños con TEL. No obstante, cualquiera que esta prueba proporciona una puntuación global, se profundizó en el análisis mediante el uso del PROFON, cuyos efectos se recogen en la Tabla IX.

TABLA IX. Comparaciones en el profon antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

TOTAL NIVEL SILÁBICO		TOTAL NIVEL INTRASILÁBICO		TOTAL NIVEL FONÉMICO		TOTAL PRUEBA PROFON	
Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
M = 1,50	M = 3,33	M = 1,83	M = 3,00	M = 0,83	M = 2,00	M = 3,33	M = 7,50
DT = 1,37	DT = 2,16	DT = 2,71	DT = 2,36	DT = 0,98	DT = 2,60	DT = 4,36	DT = 6,74
z = -1,761		z = -,674		z = -1,342		z = -1,841	
Sig. = 0,078		Sig. = 0,500		Sig. = 0,180		Sig. = 0,066	

M = Media DT = Desviación típica z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad

Este análisis más pormenorizado tampoco arroja datos estadísticamente significativos. Solo parece haber cierta tendencia a la significación estadística marginal en el nivel más básico de conciencia fonológica, esto es, en la conciencia silábica.

Por último, nos pareció oportuno analizar la influencia del programa de intervención en el conocimiento que los escolares con TEL tienen del nombre de grafemas y fonemas. Para ello se utilizó una subprueba del PROFON (Lara et ál., 2007), cuyos efectos se expresan en la Tabla x.

TABLA X. Comparaciones en la subprueba de reconocimiento del nombre de fonemas y grafemas de profon antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

NOMBRE Y SONIDO DE LAS LETRAS. TOTAL NOMBRE		NOMBRE Y SONIDO DE LAS LETRAS. TOTAL SONIDO	
Pretest	Postest	Pretest	Postest
M = 2,00	M = 8,00	M = 2,00	M = 2,52
DT = 2,280	DT = 5,899	DT = 2,280	DT = 3,245
z = -2,207		z = -0,738	
Sig.= 0,027*		Sig.= 0,461	

M = Media DT = Desviación típica z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad (*) p ≤ 0,05

Los resultados en este caso han sido desiguales. Así, mientras que parece haber ganancias estadísticamente significativas en el conocimiento del nombre de los grafe-

mas, no ocurre lo mismo en el aprendizaje de cómo se pronuncia cada fonema. Estas faltas de ajuste deben conectarse con las anteriores, ya que la ausencia de un sistema fonológico estable y preciso (malos resultados en habla, discriminación auditiva y conciencia fonológica) impide establecer las relaciones fonema-grafema, a pesar de que se haya intervenido en ello.

Discusión

Este trabajo muestra que este tipo de programas muy vinculados a la idea de inclusión educativa puede resultar beneficioso para algunas destrezas del desarrollo, aunque no para todas. Así, cuando se trata de la activación de determinadas habilidades psicolingüísticas, las ganancias son muy limitadas y nada significativas desde un punto de vista estadístico (salvo en el caso de la conciencia silábica, el conocimiento del nombre de los grafemas, los guiones y el desarrollo narrativo); sin embargo, ocurre todo lo contrario cuando se analizan –a través de los datos recogidos en las entrevistas a las profesoras y de los informes de seguimiento de las logopedas– otros aspectos, como una participación más activa, una mejor interacción con los padres y una mayor iniciativa en la comunicación. Es probable que todo ello incida de manera positiva en el desarrollo socioemocional y en la autoestima de los alumnos con TEL. Al mismo tiempo, hay que considerar, por un lado, que el programa persigue el desarrollo de habilidades generales de la comprensión y la producción lingüística y que, para ello, recurre a procedimientos que favorecen que interactúen niños con y sin problemas por medio de la estimulación y el *recast* conversacional. Esta forma de proceder perseguía mejorar aspectos tan importantes como el vocabulario, el desarrollo gramatical, el habla, el discurso narrativo y el procesamiento fonológico. El énfasis, por lo tanto, recaía más en el *input* que en el *output*, por lo que el papel del sujeto con TEL era el de un aprendiz al que se le ofrecían muchas oportunidades mediante la observación de los acontecimientos, el trabajo sobre los conceptos y la realización apoyada de las actividades. Sin embargo, todo este trabajo era modelado por adultos y compañeros y hay que tener en cuenta que, en este escenario, la atención y la memoria de trabajo se consideran factores críticos para que se produzca el aprendizaje (Fey, 1986). Además, se procuró incluir un generoso ofrecimiento de repeticiones indirectas en forma de *feedback*, un apoyo contextual extensivo me-

dian­te rutinas, un uso de res­pues­tas con­tingen­tes y una re­duc­ción de la com­ple­jidad del len­gua­je y el habla ofre­ci­dos al niño con TEL (Fey, 2008).

En­tran­do ahora en un nivel más de­ta­llado de aná­li­sis, se co­men­ta­rán los re­sul­ta­dos ob­te­ni­dos en cuanto al pro­ce­sa­mien­to fonoló­gi­co y las ha­bi­li­da­des nar­ra­ti­vas. En efec­to, un pri­mer blo­que en el que se han al­can­za­do re­sul­ta­dos muy li­mi­ta­dos está con­sti­tu­ido por un con­jun­to de ha­bi­li­da­des que afec­ta­n al sis­te­ma de pro­ce­sa­mien­to del habla -de acuer­do con el mo­de­lo de Stackhouse y Wells (1997)- y que son pre­dic­to­res cla­ros de fu­tu­ros pro­ble­mas en el apren­di­za­je de la lec­tu­ra, tal y como seña­lan, entre otros mu­chos au­to­res, Goswami y Bryant (1990). Que­re­mos decir que los es­co­la­res con TEL de nues­tra mues­tra no han sido ca­pa­ces de ob­te­ner pun­tu­a­cio­nes ade­cua­das en dis­cri­mi­na­ción au­di­ti­va o fonoló­gi­ca una vez fi­na­li­za­da la in­ter­ven­ción, lo que su­pone una in­ca­pa­ci­dad para dis­tinguir los fonemas de la len­gua y, en con­se­cuencia, para de­ter­mi­nar las cate­go­rías es­ta­bles y re­la­cio­nar­las, poste­rior­mente, con los gra­fe­mas. El he­cho de que la in­ter­ven­ción no con­du­jera a la ad­qui­si­ción de un sis­te­ma fonoló­gi­co es­ta­ble y pre­ci­so in­ci­dió ne­ga­ti­va­mente en el es­ta­ble­ci­mien­to de las re­la­cio­nes fonema-gra­fe­ma (como ya se seña­ló en su mo­men­to). Tam­bién se ha com­pro­ba­do una gran di­fi­cul­dad para des­com­poner las pa­la­bras en sus for­man­tes (en estas eda­des, espe­cial­mente en el nivel in­tra­si­lá­bi­co, lo cual se debe, proba­ble­mente, a que en es­pa­ñol, como len­gua tran­spa­ren­te, la se­gmenta­ción prin­ci­pio-rima es equi­va­lente a la se­gmenta­ción foné­mica para mu­chas pa­la­bras, tal y como han seña­lado Domínguez y Cle­men­te (1993), Jiménez, Venegas y García (2007), y Defior (2008) entre otros) tenien­do en cuenta su forma y función mor­foló­gi­ca (son manifiesta­mente ne­ga­ti­vos los re­sul­ta­dos en con­ciencia fonoló­gi­ca). Estos re­sul­ta­dos co­in­ci­den con los de Gillon (2002, 2005) quien ya in­ves­ti­gó los po­si­bles be­ne­fi­cios de ex­poner a los niños de Edu­ca­ción In­fan­til (4 y 5 años) al apo­yo tem­pra­no en con­ciencia fonoló­gi­ca y en el co­no­ci­mien­to de las le­tras. Sus re­sul­ta­dos a­va­la­ron la tesis de que la in­ter­ven­ción en con­ciencia sí­lá­bi­ca y el co­no­ci­mien­to del nom­bre de las le­tras re­sul­ta muy apro­pia­da para in­cor­po­rar­la al tra­ba­jo dentro del aula; por el con­tra­rio se sugiere re­currir a una in­ter­ven­ción ex­p­li­ci­ta fuera del aula or­di­na­ria para aque­llas ha­bi­li­da­des de con­ciencia in­tra­si­lá­bi­ca y foné­mica, espe­cial­mente en niños con TEL.

Un úl­ti­mo blo­que de dis­cu­si­ón se re­fiere a las con­se­cuencias del pro­gra­ma de in­ter­ven­ción en cuanto al de­sar­rol­lo nar­ra­ti­vo del alumnado con TEL. Aquí se de­bería ha­blar de un do­ble efec­to. En pri­mer lugar, se han ob­te­ni­do unos buenos re­sul­ta­dos en los guiones, aunque debe re­cor­dar­se que se trata de la ha­bi­li­dad más pri­ma­ria del de­sar­rol­lo nar­ra­ti­vo. En se­gun­do lugar, se puede decir que, desde el punto de vista es­ta­dís­ti­co, hay un avance sig­ni­fi­ca­ti­vo en la ad­qui­si­ción de ha­bi­li­da­des nar­ra­ti­vas,

aunque todavía resulta insatisfactorio cuando se analiza cualitativamente el nivel real alcanzado. Hay un gran corpus de literatura que documenta las dificultades lingüísticas que los niños con TEL experimentan en la comprensión y la producción de narraciones (Boudreau y Hedberg, 1999).

¿Cómo explicar los resultados del programa de intervención respecto a las habilidades narrativas? Habría que buscar una doble explicación. En primer lugar, algunos modelos atribuyen las diferencias en habilidades narrativas a la cantidad y calidad de las experiencias tempranas de los niños con TEL. Las interacciones tempranas padre-hijo ofrecen un contexto para la adquisición del lenguaje y el conocimiento de la estructura narrativa, y ambas cuestiones resultan necesarias en la ejecución narrativa; no obstante, no hay mucha investigación que haya examinado el discurso en las interacciones padres-hijos con esta población. Contar con los padres hubiese sido importante, ya que hay muestras del efecto positivo que la lectura compartida entre padres e hijos tiene en el incremento de habilidades narrativas (Huebner y Meltzoff, 2005; Gil, 2009). En segundo lugar, suele pensarse que las dificultades lingüísticas de los niños con TEL son fruto de unas competencias limitadas, relacionadas con serias restricciones en el desarrollo de reglas gramaticales y de estructuras específicas. Esta explicación se ha extendido a los problemas que también presentan a la hora de producir correctamente secuencias narrativas, con dificultades tanto a nivel estructural (conocimiento de estructuras del tipo presentación, episodio y final) como de cohesión y coherencia del discurso (mecanismos referenciales, conectores, modalización, pronominalización, conexiones interoracionales, fluidez), o lo que es lo mismo, problemas para interiorizar el marco organizativo de la estructura narrativa y serias limitaciones en sus habilidades lingüísticas (Boudreau y Hedberg, 1999; Pearce, McCormack y James, 2003).

Implicaciones para las prácticas educativas

Debido a que los recursos con que cuentan las escuelas para apoyar a los niños con NEE son muy limitados, hay que sopesar muy bien la toma de decisiones a la hora de organizar los diferentes niveles de intervención que se diferencian en este trabajo. En estos modelos, todos los niños trabajan en el aula ordinaria en un nivel 2 de intervención, por lo que se evita la segregación hacia aulas específicas. No obstante para que la labor en este nivel resulte efectiva, se parte de la premisa de que el trabajo en el nivel 1 es de máxima calidad, pues si no es así, los niños con TEL no pueden respon-

der positivamente a la enseñanza ofrecida. Cuando en las aulas se trabajen correctamente las habilidades lingüísticas y la lectura inicial –desde planteamientos psicociolingüísticos– se estará en condiciones de implementar el nivel 2 de intervención. Ello supone contar con un equipo de profesores que puedan hacer contribuciones al proceso de evaluación e intervención. Pero la realidad es que la formación inicial del profesorado en estos recursos no es siempre la adecuada y que los docentes, además, se ven presionados por el cumplimiento de un currículo normativo que prioriza otro tipo de tareas, debidamente programadas y secuenciadas en los textos escolares. En otras palabras, los profesores de Educación Infantil (3-6 años) suelen estar muy comprometidos con su labor, con una dedicación y motivación por su quehacer fuera de toda duda, pero no cuentan ni con la formación inicial y permanente ni con los recursos necesarios para afrontar el trabajo de mejora de habilidades básicas para el desarrollo de la lengua oral y escrita en niños con TEL.

En consecuencia, ¿qué habría que hacer con los escolares con TEL de nuestro estudio? Nos hemos planteado algunas reflexiones para la toma de decisiones durante el trabajo con los sujetos de 5 años. En primer lugar, creemos que hay que ofrecer una formación directa a las familias y enseñarles estrategias para apoyar y facilitar los intercambios narrativos, incluyendo oportunidades para practicar estrategias y ofrecer *feedback*. En segundo lugar, se debe ir a un nivel 3 de intervención, diseñando programas específicos para conseguir mayores logros en la activación de habilidades narrativas y de procesamiento fonológico. La característica principal de este nivel es que se aumentará la frecuencia (más sesiones semanales), se disminuirá la intensidad (sesiones más cortas), se usará una estrategia vertical (es decir, ejercicio persistente en una habilidad hasta lograr su dominio) y se recurrirá al trabajo individualizado. El objetivo es que los niños con TEL puedan volver a un nivel 2 de intervención con las máximas garantías de éxito escolar y social.

Limitaciones

Somos conscientes del tamaño limitado de la muestra. No obstante, hay que considerar las enormes dificultades para encontrar alumnado con TEL, especialmente, con un diagnóstico certero a edades tempranas. Los estudios epidemiológicos muestran una prevalencia que oscila entre el 0,6% y el 7,4% y hay que tener en cuenta, además, que muchas veces se incluyen niños con retraso de lenguaje.

También se podía haber optado por hacer estudios de caso $N = 1$, con varias medidas repetidas, especialmente si se tiene en cuenta la gran heterogeneidad en los TEL.

Por último, creemos oportuno subrayar que con este trabajo no se está buscando exclusivamente una relación causa-efecto entre la intervención y la mejora de los niños, para ello hubiera sido más idóneo otro tipo de diseño. Nuestro propósito es planificar acciones innovadoras dentro del aula, con la colaboración entre profesionales y sin dismantelar continuamente los contextos naturales, y acompañar esta práctica de las oportunas evaluaciones periódicas que permitan introducir cambios para suscitar un nuevo ciclo de acción.

Conclusiones

Las prácticas inclusivas organizadas en un nivel 2 de intervención no son suficientes para la mejora de habilidades lingüísticas y de lectura inicial en alumnado con TEL. Eso sí, su implementación tiene un doble efecto positivo: en primer lugar, en la participación y la interacción de estos niños en el aula ordinaria; en segundo lugar, en una cierta mejora en la emergencia de habilidades psicolingüísticas del desarrollo inicial, como los guiones, algunos patrones narrativos (prioritariamente la aparición del tema central, la secuenciación de dos eventos, la presencia de la introducción y el predominio de la coordinación) y la conciencia intersilábica. Sin embargo, hay un amplio número de habilidades básicas para el desarrollo de la lengua oral y, sobre todo, para un posterior aprendizaje de la lectura que necesitan de una intervención más individualizada, que se ofrecería, probablemente, en un contexto diferente al aula ordinaria. Junto a ello se propone una mayor implicación de los padres y, por tanto, una mayor colaboración con las familias (Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009). El objetivo no es segregar a los alumnos con TEL, sino dotarlos de las capacidades necesarias para que puedan progresar con ciertas garantías de éxito hacia los niveles 2 y 1 de intervención.

Este estudio se ha realizado en cinco aulas de Educación Infantil, en las que había escolarizados alumnos con TEL. La transferencia y generalización de sus resultados a otras aulas de esta etapa será posible cuando se complete el ciclo de acciones educativas en el curso escolar 2009-2010. En ese momento, se podrá sugerir cómo hacer la secuencia de intervención en los tres niveles de los que se parte para aplicarla a otras situaciones en las que estén escolarizados alumnos con TEL.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades de lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Medica.
- Acosta, V., Moreno, A., Barroso, M., Coello, A. y Mesa, J. (Coords.). (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. [Las Palmas de Gran Canaria; Santa Cruz de Tenerife]: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (4), 231-244.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2007). *Repetición de pseudopalabras en el diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Aguilar, E. y Serra, M. (2003). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLOW-R)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Bird, J., Bishop, D. y Freeman, N. (1995). Phonological Awareness: Converging Evidence from four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.
- Boudreau, D. y Hedberg, N. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Children with SLI and their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249-260.
- Camacho, J. (1994). *Manual de uso del programa estadístico SPSS/PC+*. Barcelona: PPU.
- Coleman, M., Buysse, V. y Neitzel, J. (2006). *Recognition and Response: An Early Intervening System for Young Children at Risk for Learning Disabilities*. Full Report. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill; FPG Child Development Institute.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345.
- Domínguez, A. y Clemente, M. (1993) ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19, 171-181.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.

- Fey, M. (1986). *Language Intervention with Children*. Boston: Allyn & Bacon.
- (2008). The (mis-) Use of Telegraphic Input in Child Language Intervention. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (4), 218-230.
- Fuchs, L. (2003). Assessing Intervention Responsiveness: Conceptual and Technical Issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 172-186.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93-99.
- y Compton, D. (2004). Identifying Reading Disabilities by Responsiveness to Instruction: Specifying Measures and Criteria. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (4), 216-227.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gillon, G. (2002). Follow-up Study Investigating Benefits of Phonological Awareness Intervention for Children with Spoken Language Impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 4, 381-400.
- (2005). Facilitating Phoneme Awareness Development in 3 and 4 Year Old Children with Speech Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308-324.
- González, M. y Delgado, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 344, 333-354.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.
- Hesketh, A., Dima, E. y Nelson, V. (2007). Teaching Phoneme Awareness to pre-Literate Children with Speech Disorder: A Randomized Controlled Trial. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42 (3), 251-271.
- Huebner, C. y Meltzoff, A. (2005). Intervention to Change Parent-Child Reading Style: A Comparison of Instructional Methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 296-313.
- IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, PL 108-446, 20. U.S. Department of Education.
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 73-86.

- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- Justice, L. (2006). Evidence-Based Practice, Response-to-Intervention and Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 1-14.
- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (1968). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA)*. Madrid: TEA.
- Lahey, M. y Bloom, L. (1994). Variability and Language Learning Disabilities. En G. Wallach y K. Butler (Eds.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents* (354-372). Nueva York: McMillan.
- Lara, M., Aguilar, E. y Serra, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- McDowell, K., Lonigan, C. y Goldstein, H. (2007). Relations among Socioeconomic Status, Age, and Predictors of Phonological Awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079-1092.
- McIntosh, B., Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. y Thomas, S. (2007). Enhancing the Phonological Awareness and Language Skills of Socially Disadvantaged Preschoolers: An Interdisciplinary Programme. *Child Language Teaching and Therapy*, 23 (3), 267-286.
- Miranda, A., McCabe, A. y Bliss, L. (1998). Jumping around and Leaving Things out: A Profile of the Narrative Abilities of Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667.
- Nancollis, A., Lawrie, B. y Dodd, B. (2005). Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 325-335.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N. y Snowling, M. (2004). The Development of Early Literacy Skills among Children with Speech Difficulties: A Test of the «Critical Age Hypothesis». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-391.
- Newborg, J., Stock, J. y Weck, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA.
- O'Connor, R., Fulmer, D., Harty, K. y Bell, K. (2005). Layers of Reading Intervention in Kindergarten through Third Grade: Changes in Teaching and Students Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 440-455.

- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Medica.
- Peggy, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. Nueva York: Putnam's.
- Pearce, W., McCormack, P. y James, D. (2003). Exploring the Boundaries of SLI: Findings from Morphosyntactic and Story Grammar Analysis. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 325-334.
- Simmons, D., Coyne, M., Kwok, O., McDonagh, S., Harn, B. y Kame'enui, E. (2008). Indexing Response to Intervention: A Longitudinal Study of Reading Risk from Kindergarten through Third Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 158-173.
- Stackhouse, J. y Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties. A Psycholinguistic Framework*. Londres: Whurr.
- Turnbull, A., Turnbull, H. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Vaughn, S., Liann-Thompson, S. y Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students with Reading/Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. y Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and Early Identification of Students with Reading Disabilities. En D. Haager, J. Klingner, y S. Vaughn (Eds.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention* (11-28). Baltimore: P. Brookes Publishing.
- Wechler, D. (1970). *Test de inteligencia para preescolares*. Madrid: TEA.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Zimmerman, I, Steiner, V. y Pond, R. (2004). *Preschool Language Scale-Spanish-4 (PLS-4)*. Chicago: Psychological Corporation.

Dirección de contacto: Víctor M. Acosta Rodríguez. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. C/ Delgado Barreto s/n; 38204, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España.
E-mail: vacosta@ull.es

Toma de decisiones y género en el Bachillerato¹

Decision Making and Gender in Secondary School

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Ana B. Jiménez Llanos

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

Resumen

En este artículo se examinan las diferencias de género en el proceso de toma de decisiones del alumnado de Bachillerato. Concretamente se estudia la incidencia de esta variable en los siguientes aspectos: la modalidad cursada en el Bachillerato, la opción académico-laboral, los estudios universitarios, el apoyo familiar, la seguridad en la decisión, el proyecto personal de vida y las competencias del alumnado. En el estudio participaron 454 alumnos de 1.º y 2.º de Bachillerato de tres centros de las islas Canarias. Para la recogida de información se diseñó un cuestionario que incluye dos escalas: una para analizar el apoyo familiar afectivo (Figuera, Daria y Forner, 2003) y otra para analizar las creencias sobre los proyectos académico-laborales de los jóvenes. Asimismo, se empleó la técnica de grupo de discusión para aprehender cómo percibe el alumnado el proceso de toma de decisiones. Los análisis estadísticos muestran diferencias educativas y vocacionales por razón de género: los chicos, en mayor medida que las chicas, cursan la modalidad Científico-Tecnológica; eligen los ciclos formativos de Grado Superior; prefieren carreras técnicas; perciben menos apoyo familiar; observan diferencias de género en los proyectos personales de vida y se perciben menos constantes en el trabajo. En los discursos de los grupos de discusión se ponen de manifiesto los estereotipos que chicos y

⁽¹⁾ El trabajo recogido en este artículo se ha realizado gracias a la financiación del proyecto de investigación PI 2003/131, subvencionado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias y desarrollado a lo largo de tres cursos académicos.

chicas se atribuyen. Los orientadores y tutores, junto al alumnado, han de someter a una revisión y una reflexión profunda el proceso de socialización diferencial; dicho proceso se recoge en la bibliografía especializada y se constata en la muestra que hemos analizado. De este modo seremos capaces de ofrecer a los alumnos una orientación académica y sociolaboral eficaz y desde una perspectiva no sexista. Además, es necesario diseñar e implementar un currículo que, más allá de los conocimientos, forme a hombres y mujeres para que se perciban y se relacionen como iguales.

Palabras clave: género, Bachillerato, toma de decisiones, apoyo familiar percibido, competencias académicas, proyecto personal de vida.

Abstract

This article examines gender differences in the decision-making process in secondary school students. The influence of gender is explored in the secondary school study options students choose, the decision to work or continue studying, university degree decisions, perceived family support, students' confidence in their own decisions, personal ambitions and competences. Four hundred and fifty-four pupils in the last two years of secondary education at three schools in the Canary Islands took part in the investigation. A survey was used that contained two scales, the Affective Parental Supported Scale (Figuera, Daria and Forner, 2003) and the Gender Differences Scale, which analyses beliefs about the academic and career aspirations of boys and girls. The focus group technique was used to analyse how students perceive the decision-making process. Statistical analysis shows educational and vocational differences in terms of gender. Boys are more likely to: a) choose the scientific/technological curriculum in secondary school, b) decide to enroll in vocational education, c) pursue degrees in technical studies, d) perceive less parental support, e) perceive gender differences in personal ambitions and f) perceive themselves as less steadily hardworking. The focus groups' discourses evince the stereotypes that boys and girls attribute to themselves. Counsellors, form teachers and students themselves would be well advised to think long and critically about the differential system of socialization, if they want real, effective social and career guidance that will help eradicate gender discrimination. A curriculum needs to be designed and implemented that educates boys and girls to perceive themselves as equals.

Key words: gender, secondary school, decision-making process, perceived family support, academic competencies, personal ambitions.

Introducción

En España, la paulatina incorporación de la mujer al mercado de trabajo es uno de los grandes cambios de las últimas décadas. Sin embargo, las opciones profesionales siguen estando marcadas en gran medida por estereotipos de género, esto es, por creencias sobre las diferentes características psicosociales que, en nuestra sociedad, se suelen asociar a hombres y mujeres (López Sáez, 1995). En este sentido, mientras las chicas valoran y se inclinan más por los estudios y las profesiones vinculadas con el derecho, las ciencias humanas y de la salud, los chicos se decantan por ramas más técnicas (Gaviria, 1994; Rodríguez Alemán, 2004; Rodríguez, Torio y Fernández, 2006). Incluso dentro de una misma carrera existen especialidades feminizadas; según López Sáez (1995) podría hablarse de estudios femeninos (los que las mujeres eligen y los hombres rechazan) y de estudios masculinos (los que las mujeres rechazan).

En la elección de estudios y profesiones tiene una mayor incidencia la variable de género que la de clase social (Gaviria, 1994). En este sentido, se advierten diferencias en los porcentajes de matrícula por sexo y modalidad de estudios en Bachillerato, según datos del MEC: mientras que en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y la Salud y en la de Arte las diferencias por sexo no son relevantes, estas sí son claramente perceptibles en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales (un 42,6% de varones frente a un 56,9% de mujeres) y Tecnología (13,3% de varones frente a un 3% de mujeres) (MEC, 2009).

Ser hombre o mujer condiciona el proceso de toma de decisiones académico-laborales y, por consiguiente, la transición entre el sistema escolar y el mercado de trabajo (Ramos Gorospe, 2002). A este respecto, Pérez, Sánchez, Miranda y García (2008) constatan que el grado de afinidad que el alumnado de Educación Secundaria muestra con las actividades científico-tecnológicas a lo largo de su período formativo se halla vinculado a la formación de su propia identidad de género: el estereotipo de la tecnología como actividad 'masculina' influye en la percepción y el interés por esta e interfiere en las expectativas que los adolescentes de ambos sexos proyectan sobre ella.

Los chicos y las chicas adquieren estereotipos de género a través del contexto familiar y escolar (Al-Yousef, 2009; Brooks, 2004). En el ámbito escolar, la transmisión de esos estereotipos se produce a través del currículo oculto, de la comunicación verbal y no verbal, de los libros de texto... La institución familiar y la escolar

están impregnadas de prejuicios sobre lo que se espera que hagan chicos y chicas (Santana Vega, 2002, 2008; González Pérez, 2010). Blanco (1999) constata que en los libros de texto se da una mayor presencia de ocupaciones representadas por hombres. Además dichas ocupaciones gozan de prestigio social, suponen un ejercicio del poder y una contribución expresa al progreso de la sociedad. Frente a ello, las ocupaciones femeninas se enmarcan más en el campo de las relaciones interpersonales. Asimismo, los trabajos de Vázquez y Manassero (2002) o Luengo (2003) ponen de manifiesto la persistencia de estereotipos de género en el lenguaje o en las imágenes de los manuales de Ciencias, Tecnología o de Lengua y Literatura de la Enseñanza secundaria. Tales mensajes transmitidos desde los libros de texto van conformando, junto a otras variables, el proceso de toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, se considera que aún existen diferencias por sexo en relación con los papeles que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres. Legalmente no hay obstáculos en el acceso a las carreras, pero aún hoy perduran procesos de socialización diferencial que conducen a una «mística masculina» o a un «sesgo androcéntrico» de la ciencia, inducen unos itinerarios curriculares óptimos para alumnos y otros para alumnas y por último influyen en el desarrollo de la carrera y en las transiciones profesionales (Moreno y Padilla, 2000; Vázquez y Manassero, 2003; Núñez y Peceño, 2004).

El fenómeno de la escolarización universal igualadora ha favorecido la creciente presencia de las mujeres en los distintos ámbitos de nuestra sociedad; ello supone un avance en lo que se refiere a la promoción de la convivencia de realidades plurales. No obstante, queda un largo camino por recorrer para eliminar las barreras de género que impiden alcanzar la plena igualdad de oportunidades en todos los órdenes de la vida (Santos Guerra, 2000; Santana Vega, 2008; Jiménez Fernández y Pérez Serrano, 2008). La educación y la orientación sociolaboral deben fomentar la idea de que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres a acceder a todos los puestos de trabajo y de que no existen profesiones netamente masculinas o femeninas.

Método

En esta investigación pretendemos estudiar si el género está relacionado con la toma de decisiones académico-profesionales que llevan a cabo los adolescentes al terminar

el Bachillerato. Los factores que modulan tal decisión son, sin duda, numerosos y de muy diversa naturaleza. Detectarlos y analizarlos ha sido una preocupación recurrente y constante en las investigaciones del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES); ahora nos cuestionamos si tales factores actúan de forma diferente según el género. En torno a este objetivo general surgen una serie de objetivos específicos:

- Analizar las diferencias de género respecto a las siguientes dimensiones: la modalidad cursada en el Bachillerato, la opción académica o laboral, el tipo de estudios universitarios, el apoyo familiar, la seguridad en la decisión, el proyecto personal de vida y las competencias del alumnado.
- Analizar los argumentos que emplean los alumnos y las alumnas para justificar las diferencias de género que subyacen en el proceso de toma de decisiones.

Para abordar dichos subobjetivos, se llevó a cabo un estudio descriptivo con el que exploramos las diferencias de género combinando técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos de recogida de datos.

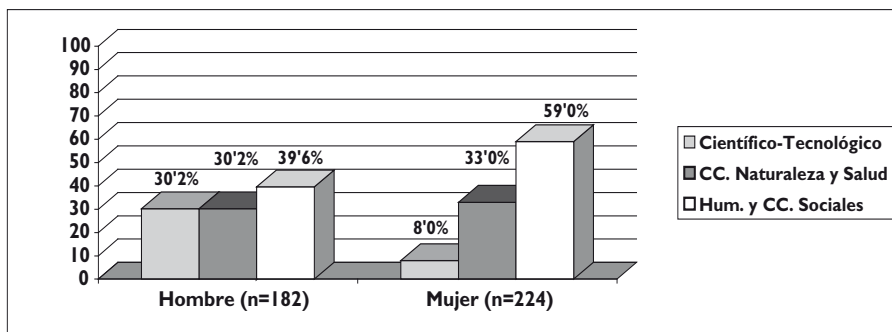
Sujetos

En la investigación participaron 454 alumnos, seleccionados intencionalmente, que cursaban estudios de Bachillerato en tres centros públicos de la Comunidad Autónoma Canaria. Dichos centros compartían un interés por facilitar la reflexión y mejorar el proceso de toma de decisiones de sus alumnos, lo que los llevó a participar en el proyecto de investigación «La transición académica y sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el Bachillerato». Los IES se ubican en las zonas de mayor concentración urbana de Canarias: Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria. El 60,6% del alumnado estudiaba 1.º de Bachillerato y el 39,4% cursaba 2.º. Por sexo, el 44,8% eran varones, mientras que el 55,2% eran mujeres. En cuanto a la modalidad cursada, el 48,5% estaba matriculado en Humanidades y Ciencias Sociales, el 32,1% en Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el 19,4% en Tecnología.

La distribución de la matrícula por sexo en cada una de las modalidades (Figura 1) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa ($p > 0,0001$)

a que los alumnos cursen en mayor porcentaje la modalidad Científico-Tecnológica y las alumnas, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

FIGURA I. Distribución del alumnado por sexo y por modalidad de estudios



$\chi^2 = 35,231$; $gl = 2$; $p < 0,0001$; coeficiente de contingencia = 0,28; $p < 0,0001$.

Instrumento y técnica

Questionario de orientación sociolaboral

Para recoger la información pertinente se diseñó el «Questionario de orientación académico-laboral» formado por 12 preguntas de elección múltiple que analizan las siguientes dimensiones: Características académicas; Expectativas académico-laborales; Organización del trabajo personal; Importancia de la opinión de otras personas para la toma de decisiones; Competencias personales y académicas; y Valoración de los estudios de Bachillerato. Este cuestionario incluye además dos escalas: una para analizar el apoyo familiar afectivo (AFA) y otra para examinar diferencias de género (EDG).

- La «Escala de apoyo familiar afectivo» de Figuera et ál. (2003), adaptada para el Bachillerato, examina el apoyo familiar percibido por el alumno respecto a sus estudios. Esta escala contiene cuatro ítems con cuatro alternativas de respuesta (*totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo*), que puntúan de uno a cuatro. Las correlaciones de cada uno de los cuatro ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron

superiores a 0,40, lo que implica un buen índice de homogeneidad y discriminación. El coeficiente α de Cronbach obtenido en la aplicación de la escala en este estudio fue de 0,67. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del análisis de componentes principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,708, que resulta adecuado para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,000$). La extracción de la matriz generó una sola dimensión principal (Tabla I) que explica el 50,41% de la varianza total.

TABLA I. Matriz de componentes

Ítems	COMPONENTE
	I
Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios.	0,729
Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante.	0,715
Mi familia está de acuerdo en mi elección de estudios.	0,705
Mi familia me apoyaría en mis estudios en la universidad.	0,690

- Mediante la «Escala de diferencias de género», se pretende examinar en qué medida el alumnado percibe diferencias entre los proyectos académico-laborales de los chicos y los de las chicas. Esta escala, diseñada expresamente para la investigación, está formada por cinco ítems con cuatro alternativas de respuesta (*totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo*), que puntúan de uno a cuatro. Las correlaciones de cada uno de los cinco ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0,40. El coeficiente α de Cronbach obtenido en la aplicación de la escala en el estudio fue de 0,81. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del análisis de componentes principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,784, que resulta adecuado para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,000$). La extracción de la matriz generó una sola dimensión principal (Tabla II) que explica el 55,72% de la varianza total.

TABLA II. Matriz de componentes

Ítems	COMPONENTE
	I
Las chicas tienen menos iniciativa que los chicos.	0,846
Las chicas suelen elegir carreras más fáciles que los chicos.	0,740
Las chicas son menos ambiciosas en cuanto a sus calificaciones que los chicos.	0,720
Al elegir los estudios los chicos piensan más en su futuro profesional que las chicas.	0,712
Las chicas tienen menos posibilidades que los chicos para cursar los estudios que desean.	0,706

Grupo de discusión

La técnica de grupos de discusión se empleó para aprehender cómo percibe el alumnado el proceso de toma de decisiones y para profundizar en los resultados más relevantes obtenidos en la aplicación del cuestionario. En cada centro se formó un grupo de discusión integrado por entre ocho y 10 alumnos. Los grupos de discusión cumplían los requisitos de homogeneidad y heterogeneidad (Suárez, 2005). El primero de ellos se logró en función de la pertenencia al mismo IES; circunstancia que permitió a los participantes tener un referente grupal, sentirse entre «iguales» y habilitar un contexto propicio para expresar todo tipo de ideas. La heterogeneidad de los participantes quedó garantizada por el género (la mitad eran chicos y la mitad, chicas) y el nivel de Bachillerato (había alumnos de 1.º y 2.º). De este modo, se consiguió un equilibrio entre la uniformidad y la diversidad de los componentes de los grupos. A la hora de configurarlos se tuvo en cuenta que hubiese alumnos adscritos a diferentes opciones académicas y que, dada la edad de los implicados, se tratara de sujetos participativos, sin temor a exponer en público sus opiniones. En los grupos se desarrolló el mismo guion de preguntas (Cuadro 1). Las preguntas iniciales eran de carácter general para ‘romper el hielo’ y favorecer la adaptación al grupo. A medida que se avanzaba en la discusión se planteaban cuestiones adicionales para profundizar en los argumentos ofrecidos durante la conversación.

CUADRO I. Guión del grupo de discusión

TEMÁTICA	Preguntas
<p style="text-align: center;">Toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Quiénes son las personas más importantes a la hora de tomar una decisión al finalizar el Bachillerato? – ¿En qué se basan para tomar una decisión? – ¿Qué tipo de información tiene más peso cuando se toma una decisión?
<p style="text-align: center;">Opción académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen los ciclos formativos? – ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen los estudios universitarios? – ¿A qué tipo de alumnos les recomendarían la universidad? – ¿A qué tipo de alumnos les recomendarían los ciclos formativos?
<p style="text-align: center;">Diferencias de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Por qué en los institutos los chicos siguen prefiriendo la opción Científico-Tecnológica y las chicas Humanidades y Ciencias Sociales?

Procedimiento

En los tres centros, los orientadores distribuyeron los cuestionarios y los tutores los aplicaron en cada grupo en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

En cada IES participaron dos miembros del equipo de investigación que se encargaron de organizar, junto con el orientador, el grupo de discusión; grabar y transcribir los resultados; y tomar notas manuscritas de la sesión. El desarrollo de las sesiones varió según los casos, oscilando entre 45 minutos y una hora. Cada grupo se reunió en seminarios habilitados en el centro y fue coordinado por un miembro del equipo investigador.

Análisis de datos

El análisis de los datos del cuestionario se realizó con el programa SPSS.15 y comprendió el examen de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas, coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach), coeficientes de correlación (χ^2 , contingencia, Pearson) y contrastes de medias para grupos independientes.

Con las transcripciones de las grabaciones de los grupos de discusión se llevó a cabo el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo. Un experto en análisis de contenido cualitativo estableció los códigos y categorías de análisis de acuerdo con los temas planteados en el guión del grupo de discusión. Dichos códigos y categorías los revisó y consensuó posteriormente un grupo interdisciplinar de especialistas del campo de la orientación, de metodología de la investigación y de los estudios sobre género.

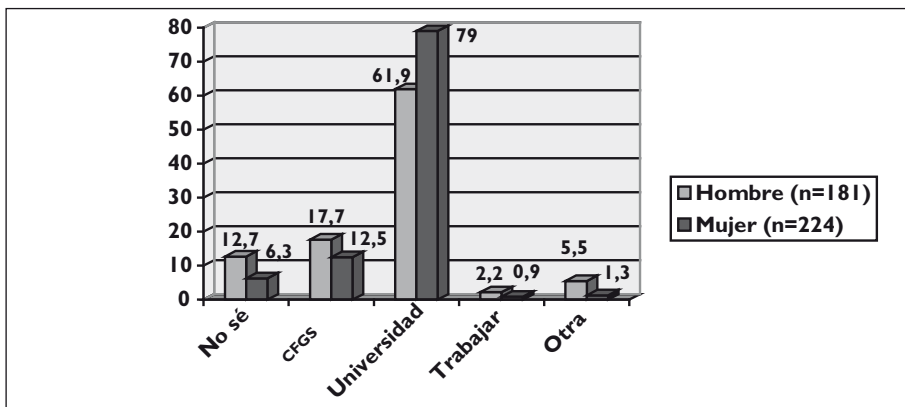
Resultados

Modalidad cursada en Bachillerato y género

La distribución por sexo de las decisiones que se toman al final del Bachillerato (Figura II) revela que existe una tendencia relacional estadísticamente significativa ($p < 0,004$), según la cual el porcentaje de chicos que «no saben qué decisión tomar» o que eligen los ciclos formativos de Grado Superior (CFGS) es mayor que el de chicas. Las chicas eligen los estudios universitarios en mayor porcentaje que los chicos.

FIGURA II. Distribución porcentual del alumnado según el sexo y la decisión tomada al final del Bachillerato.

$\chi^2 = 17,170$; $gl = 5$; $p < 0,004$; coeficiente de contingencia = $0,20$; $p < 0,004$.



$\chi^2 = 17,170$; $gl = 5$; $p < 0,004$; coeficiente de contingencia = $0,20$; $p < 0,004$.

Decisión académico-laboral al final del Bachillerato y género

El 72,2% del alumnado piensa continuar estudios universitarios, mientras que solo el 14,2% opta por los ciclos formativos de Grado Superior.

En todos los grupos de discusión los alumnos y las alumnas coinciden en señalar que han elegido la opción académica o profesional más acorde con sus gustos e intereses, esto es, han elegido aquellos estudios con los que se sienten más identificados.

Los gustos y los intereses personales siempre están ahí como base de la elección [...]. Hay tanta variedad ahora de carreras que cada uno quiere hacer lo que le apetece [...]. Tienes que fiarte de cosas que realmente vayan contigo, que realmente te identifiquen (IES 3).

En el discurso de los grupos de discusión se recurre a una serie de estereotipos y prejuicios para justificar la decisión.

Se valora menos el ciclo formativo [...], más que nada porque da la impresión de que (con un título universitario) estás más preparado (IES 1).

Tienes bastantes puertas abiertas, te toman más en serio que si cursas un ciclo formativo. Estás más preparado teóricamente, lo que te falta es un poco de práctica. Y el perfil social (IES 3).

Tales argumentos encuentran su contrapunto en las ventajas que tanto los alumnos como las alumnas reconocen en los ciclos formativos y en algunos inconvenientes que advierten en los estudios universitarios:

Hay ciclos que están superbien y [quienes los cursan] cobran más a lo mejor que gente con carrera universitaria, tienen más salida, sales de ahí con un trabajo» (IES 2).

[En] la universidad, suelen tener unas salidas más tardías. Sin embargo, un ciclo formativo... apenas has salido del ciclo y ya estás trabajando. [...]. Si una persona cobrando menos hace el mismo tipo de trabajo, supongo que te interesa más un ciclo formativo. El universitario siempre te va a pedir más dinero que el de un ciclo formativo (IES 1).

De acuerdo con estas consideraciones, el alumnado advierte las siguientes diferencias entre cursar una carrera universitaria o cursar ciclos formativos:

- La universidad ofrece formación teórica, mientras que en los ciclos la formación es práctica.

Si quieres un tramo más práctico pues te vas a un ciclo formativo» (IES 2).

«Para mí el ciclo es más práctico, vas más preparado al mercado laboral. En la universidad es todo más teórico, te preparan más para otro tipo de funciones (IES 3).

- La desconfianza respecto a las posibilidades para cursar estudios universitarios es mayor:

Y aparte de todo eso, el miedo a no sacar la nota en la PAU. Los ciclos los ves como una continuación del Bachillerato, dos años y ya está (IES 2).

Hay veces que un ciclo formativo es mejor que una carrera. Por ejemplo, en Informática es mejor el ciclo formativo (IES 3).

- El nivel de dificultad es mayor en la universidad:

Si me va mal en los estudios, entonces hago ciclos [...]. Yo creo que los alumnos ven [los ciclos] más fáciles que otras cosas (IES 2).

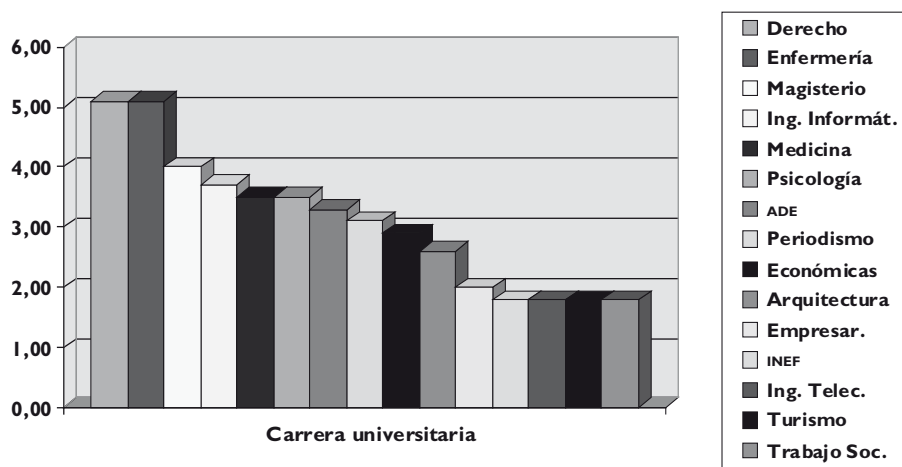
- La universidad implica más años de estudios:

La gente ve más lejos ir a la universidad, porque es estar más años estudiando (IES 2).

Estudios universitarios y género

Un mayor porcentaje de alumnos que opta por la universidad elige como primera opción las carreras de Derecho, Enfermería, Magisterio, Ingeniería Informática, Medicina, Psicología, Administración y Dirección de Empresas o Periodismo (Figura III).

FIGURA III. Distribución porcentual de las carreras elegidas como opción principal



En la investigación observamos diferencias de género en cuanto al tipo de estudios universitarios que los alumnos tienen pensado cursar (Tabla III).

TABLA III. Estudios universitarios elegidos como primera opción por sexo

Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Informática	Arquit. Tec.	Ing. Industrial	Astrofís.	Criminología	Náutica
Hombre	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mujer	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Arquitect.	Fisioterap.	Ing. Electrón.	ADE	Ed. Física	Ing. Telecom.
Hombre	75%	75%	66,7%	64,3%	62,5%	57,1%
Mujer	25%	25%	33,3%	35,7%	37,5%	42,9%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Publicidad	Traducción	Políticas	Turismo	Trab. Soc.	Pedagogía
Hombre	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Mujer	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Sociología	Psico-pedagogía	Enfermería	Periodismo	Maest. Esp.	Veterinaria
Hombre	0%	0%	10%	16,7%	16,7%	16,7%
Mujer	100%	100%	90%	83,3%	83,3%	83,3%
Sexo	CARRERA UNIVERSITARIA QUE SE PIENSA CURSAR					
	Biología	Psicolog.	Empresar.	Medicina	Ing. Aeronáut.	Económicas
Hombre	25%	26,7%	28,6%	31,3%	33,3%	40%
Mujer	75%	73,3%	71,4%	68,7%	66,7%	60%

$\chi^2 = 103,87$; $gl = 48$; $p < 0,0001$; coeficiente de contingencia = $0,53$; $p < 0,0001$.

En líneas generales, las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades son elegidas como primera opción por un mayor porcentaje de mujeres, mientras que las carreras de carácter más técnico son escogidas por un mayor porcentaje de varones. En algunos estudios universitarios como Filología Inglesa o Económicas existe una cierta paridad entre el porcentaje de alumnos y el de alumnas que los contemplan como primera opción, mientras que en otros relacionados con el campo de la salud se advierte la masculinización de determinadas titulaciones y la feminización de otras.

En los grupos de discusión se pone de manifiesto que los chicos optan por las carreras de ciencias al preferir estudios más prácticos, que exijan menos esfuerzo memorístico y más razonamiento, ya que son menos constantes.

Los chicos tienen menos constancia estudiando y prefieren tener exámenes de cosas que tienen que entender, más práctico. Por ejemplo, una asignatura como Tecnología o montar circuitos, porque también tienes que montarlo tú en prácticas y hacerlo, a mí me gusta más eso que estar estudiando (IES 2).

Las chicas prefieren las Ciencias Sociales o las Humanidades porque consideran que es una opción más fácil que las científicas y más acorde con las capacidades –quizá mejor limitaciones– que se atribuyen: aprender de memoria más que razonar.

[A nosotras] nos gusta más lo social: Periodismo, Psicología y eso; a ellos les gusta más... no sé, cosas raras [...]. Yo cogí el de Humanidades porque lo vi más fácil [...]. No sé, el Tecnológico es más de entender, sin embargo, estudiar Historia y todo eso ya es más de estudiar y a las chicas se les da mejor retener en la memoria que a los chicos (IES 2).

Desde la perspectiva de los chicos estas preferencias de sus compañeras obedecen a que concuerdan más con sus características personales y con las escasas capacidades que estas se atribuyen.

[Las chicas] tienen un tipo de sentimientos que las llevan más hacia las letras, hacia la Psicología, hacia la literatura [...]. Pero hay muy pocas chicas que quieran estudiar una ingeniería, porque... no sé, supongo que tienen una autoestima baja (IES 1).

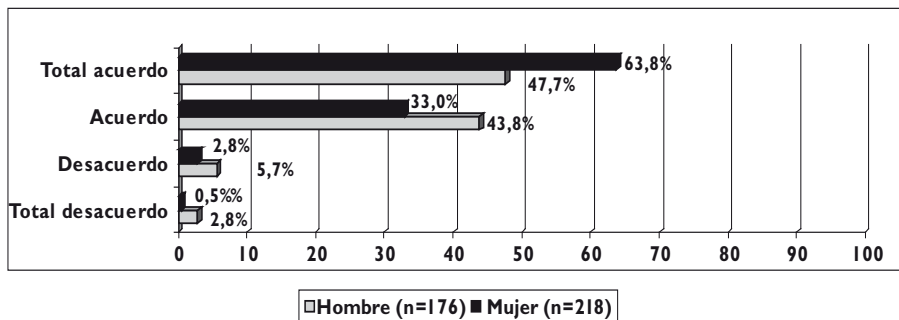
Las chicas están más acostumbradas a las relaciones, son más de pensar, de cosas de esas que les suelen gustar más, más relación con la 'psico'. Y los hombres, más en plan actual, hacer esto o lo otro, más práctico, más mecánica, hacer cosas y las mujeres más de desarrollar (IES 3).

Apoyo familiar y género

Otra de las cuestiones analizadas en relación con las decisiones que toma el alumnado al final del Bachillerato es el grado de apoyo que perciben por parte de sus familias en sus estudios y metas académicas. Las puntuaciones obtenidas en la «Escala de apoyo familiar» nos permiten afirmar que, en general, un mayor porcentaje de alumnos se siente apoyado por sus familias en su desempeño académico y animado para afrontar estudios de carácter universitario (media = 13,77; mediana = 14,00; moda = 16,00; desviación típica = 2,01; asimetría = -0,86).

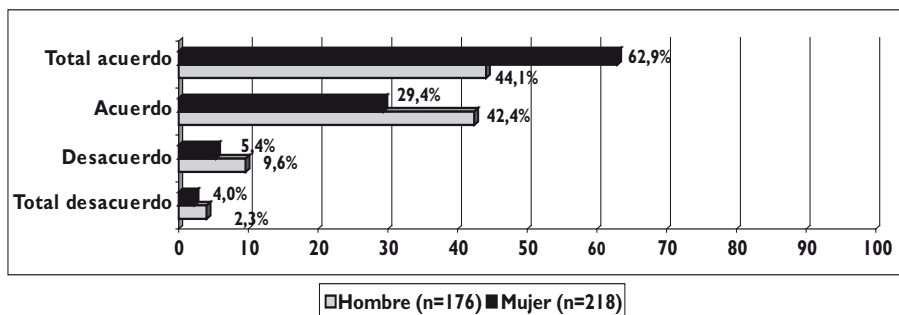
Hallamos relaciones significativas entre las afirmaciones de la «Escala de apoyo familiar» y el sexo (Figuras IV-VII): las chicas muestran su conformidad en mayor porcentaje que los chicos con afirmaciones como: «Mi familia está de acuerdo con mi elección de estudios»; «Se preocupa por mi trabajo como estudiante»; «Me siento apoyado en mis decisiones sobre mis estudios» y «Me apoyaría en mis estudios en la universidad».

FIGURA IV. «Mi familia está de acuerdo con mi elección de estudios»



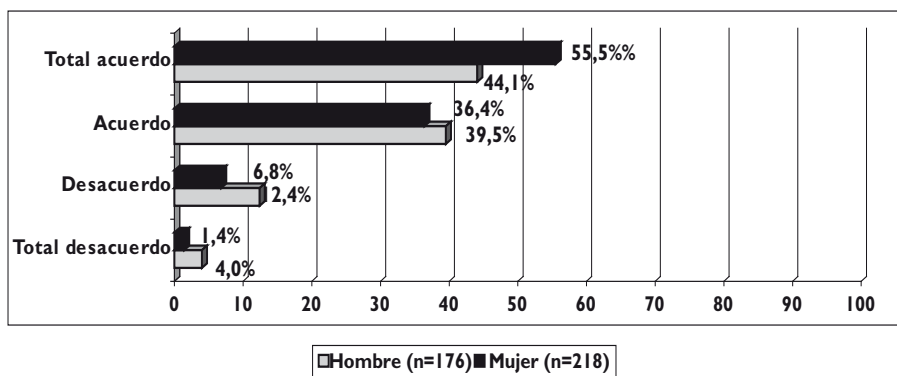
$\chi^2 = 13,071$; $gl = 3$; $p < 0,004$; coeficiente de contingencia = 0,179; $p < 0,004$.

FIGURA V. «Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante»



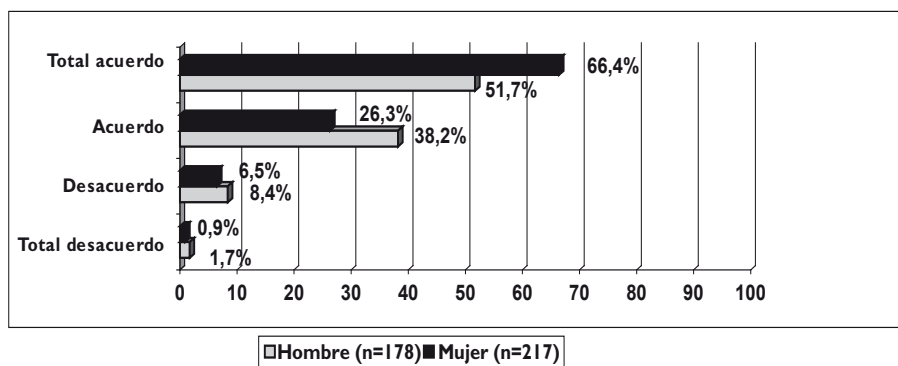
$\chi^2 = 14,386$; $gl = 3$; $p < 0,002$; coeficiente de contingencia = 0,187; $p < 0,002$.

FIGURA VI. «Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios»



$\chi^2 = 8,716$; $gl = 3$; $p < 0,033$; coeficiente de contingencia = 0,147; $p < 0,033$.

FIGURA VII. «Mi familia me apoyaría en mis estudios en la universidad»



$\chi^2 = 8,896$; $gl = 3$; $p < 0,031$; coeficiente de contingencia = 0,148; $p < 0,031$.

Del discurso del alumnado en los grupos de discusión se desprende que los padres, aunque no imponen su criterio, sí guían la decisión que toman sus hijos sobre su futuro académico o profesional.

Mi madre me dice lo que le gusta a ella, pero no me dice: «Haz esto o lo otro». [...] Los padres siempre pretenden que nosotros hagamos lo que ellos quieren, no lo que nosotros queremos. [...] No es que ellos quieran que hagamos lo que ellos quieren, sino lo que ellos ven que tiene más salidas (IES 2).

Eso depende de la familia, cada familia es un mundo, ¿no? Hay familias que son más liberales y quieren que hagas lo que te haga feliz. Y hay otras que quieren lo mejor para ti, aun a costa de que no estudies lo que te gusta (IES 1).

Los padres son los que te pagan los estudios y, entonces, son los que insisten todos los días, los que están pendientes de tus estudios y son los que te terminan influyendo [...]. Los padres lo dicen porque te conocen y te dicen lo que es mejor para ti (IES 3).

Alumnos y alumnas coinciden en señalar que sus padres les aconsejan cursar estudios universitarios, de acuerdo con los prejuicios que mantienen respecto a los ciclos formativos.

Porque lo ven como más importante. A la hora de meter un currículo, si eres universitario te van a preferir a si eres de un ciclo superior (IES 2).

[Consideran que] si tienes un tío que viene con título universitario y otro con el ciclo formativo, vas a coger el de la universidad (IES 1).

Seguridad en la toma de decisiones

En cuanto a la certeza de que se está tomando la decisión académico-profesional apropiada, más del 75% de los sujetos está muy o bastante de acuerdo con afirmaciones como: «Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice el Bachillerato»; «Tengo capacidad para realizar los estudios que me gustan»; «Trato de prepararme para realizar los estudios que me gustan»; «Tengo la formación suficiente para afrontar los estudios que me gustan»; «Mi modalidad de Bachillerato me ofrece la preparación necesaria para realizar los estudios que me gustan» y «La carrera que me gustaría realizar tiene muchas salidas profesionales» (Tabla IV).

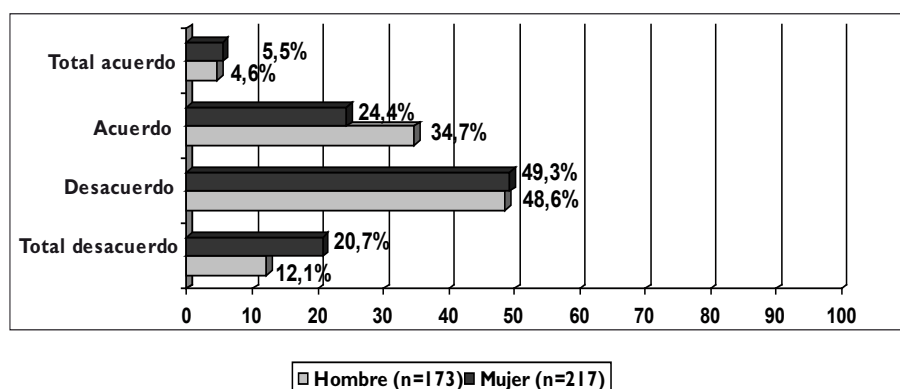
TABLA IV. Afirmaciones sobre la seguridad en la decisión académico-profesional (porcentaje de acuerdo)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Tengo clara la decisión sobre lo que voy a hacer una vez que finalice mis estudios de Bachillerato (n = 443).	8,4	16,9	34,3	40,4
Tengo capacidad para realizar los estudios que me gustan (n = 438).	1,4	6,6	51,6	40,4
Me preocupo por prepararme lo suficiente para realizar los estudios que me gustan (n = 442).	0,7	13,6	52,0	33,7

Tengo la suficiente formación para afrontar los estudios que me gustan (n = 435).	1,9	12,6	55,6	29,9
La opción de Bachillerato que curso me está ofreciendo la formación necesaria para afrontar mis futuros estudios (n = 443).	3,0	13,5	50,3	33,2
La carrera que me gustaría estudiar tiene muchas salidas profesionales (n = 426).	3,3	19,5	48,1	28,9
A veces pienso que carezco de las cualidades necesarias para los estudios que me gustan (n = 437).	18,1	33,2	35,0	13,7
Dudo entre estudiar lo que me gusta o estudiar otra carrera (n = 443).	19,9	34,1	30,7	15,3
A veces me siento inseguro sobre mi preparación para cursar los estudios que me gustan (n = 435).	16,8	48,7	29,4	5,1

La confianza que se desprende de esas respuestas se ve matizada, no obstante, por el hecho de que entre el 35 y el 50% de los sujetos manifiesta su acuerdo con afirmaciones como «A veces creo que carezco de cualidades para realizar los estudios que me gustan»; «Dudo entre estudiar lo que me gusta o estudiar otra carrera» o «A veces me siento inseguro sobre mi preparación para cursar los estudios que me gustan». Es precisamente en esta última afirmación donde se advierten diferencias significativas en función del sexo (Figura VIII): es mayor el porcentaje de alumnas que manifiesta un desacuerdo con ella.

FIGURA VIII. «A veces me siento inseguro sobre mi preparación para cursar los estudios que me gustan»



$\chi^2 = 7,867$; $gl = 3$; $p < 0,049$; coeficiente de contingencia = 0,141; $p < 0,049$.

Género y proyecto personal de vida

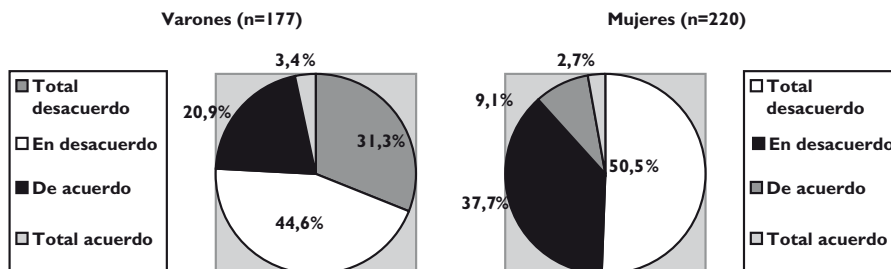
Con el fin de determinar en qué medida el alumnado percibe diferencias entre los chicos y las chicas a la hora de configurar sus proyectos académico-laborales, se empleó la «Escala de diferencias de género» (EDG). Si bien el análisis de las puntuaciones obtenidas muestra la tendencia general del alumnado a considerar que los chicos y las chicas son similares en cuanto a iniciativa, ambición y posibilidades en su configuración de estos proyectos personales (media = 16,80; mediana = 17,00; moda = 20,00; desviación típica = 2,91; asimetría = -1,03), los resultados del contraste de medias muestra diferencias significativas entre la percepción de los varones y la de las mujeres (Tabla V).

TABLA V. Contraste de medias para la edg según el género

	Media	Desviación típica	t	gl	Sig. (bilateral)
Varones	16,04	3,07			
Mujeres	17,49	2,68	- 4,89	343,781	p < 0,0001

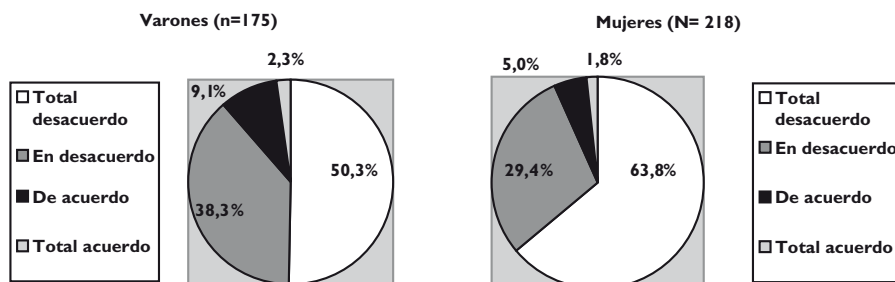
Las distribuciones del grado de acuerdo del alumnado con afirmaciones relativas al ámbito laboral revelan tendencias relacionales estadísticamente significativas (Figuras IX-XVII): el porcentaje de desacuerdo con esas afirmaciones es mayor en las alumnas que en los alumnos. En este caso, los chicos perciben más diferencias de género en el diseño del proyecto personal de vida.

FIGURAS IX Y X. «Al elegir los estudios, los chicos piensan más en su futuro profesional que las chicas»



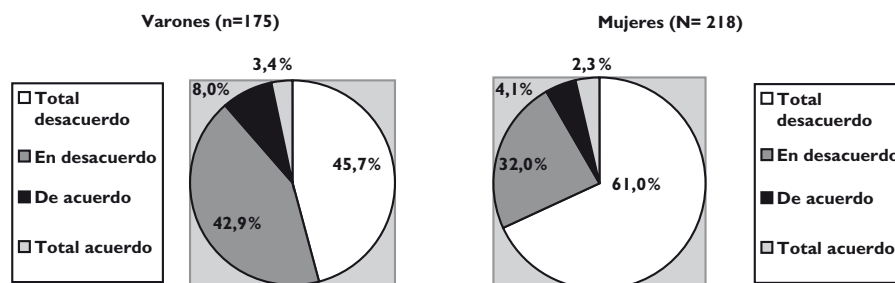
$\chi^2 = 19,633$; gl = 3; p < 0,000; coeficiente de contingencia = 0,217; p < 0,049.

FIGURAS XI Y XII. «Las chicas tienen menos posibilidades que los chicos para cursar los estudios que desean»



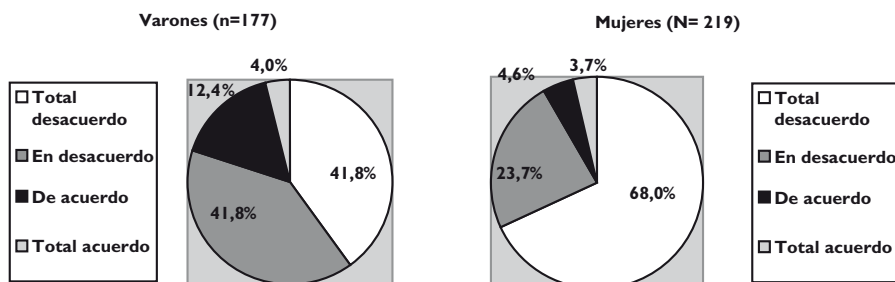
$\chi^2 = 7,842$; $gl = 3$; $p < 0,049$; coeficiente de contingencia = 0,140; $p < 0,049$.

FIGURAS XIII Y XIV. «Las chicas son menos ambiciosas en cuanto a sus calificaciones que los chicos»



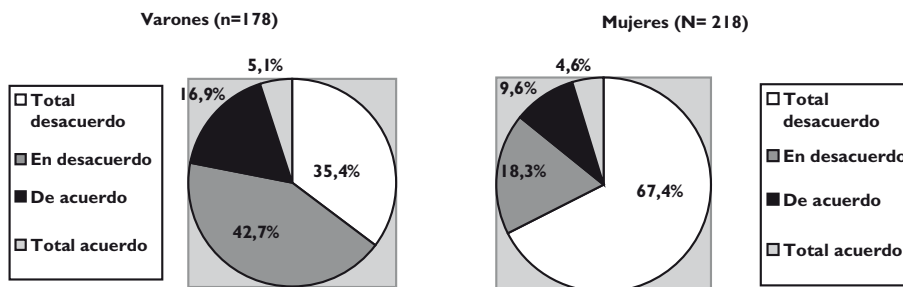
$\chi^2 = 9,889$; $gl = 3$; $p < 0,020$; coeficiente de contingencia = 0,157; $p < 0,020$.

FIGURAS XV Y XVI. «Las chicas tienen menos iniciativa que los chicos»



$\chi^2 = 29,510$; $gl = 3$; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = 0,263; $p < 0,000$.

FIGURAS XVII Y XVIII. «Las chicas suelen elegir carreras más fáciles que los chicos»



$\chi^2 = 42,810$; $gl = 3$; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = $0,312$; $p < 0,000$.

Competencias personales y género

El análisis de estas competencias constituye un elemento de sumo interés a la hora de detectar posibles carencias que impidan a los alumnos trazar o conseguir sus metas académico-laborales. Si bien la mayoría del alumnado está de acuerdo en que posee las competencias personales examinadas, entre un 20 y un 30% manifiesta su desacuerdo con afirmaciones como: «Soy constante en el trabajo»; «Me crezco ante las dificultades»; «Es poco práctico enfrentarse a situaciones que exijan riesgo»; «Puedo delegar el trabajo en los compañeros durante las actividades de grupo» y «Terminar el Bachillerato es un reto para mí» (Tabla VI).

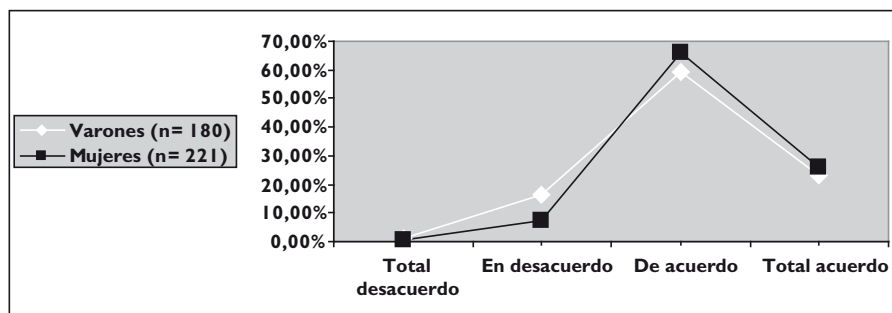
TABLA VI. Afirmaciones sobre competencias personales (porcentaje de acuerdo)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Sé relacionarme con las personas y transmitirles mis ideas (n = 452).	0,4	2,4	43,9	53,3
Me gusta enfrentarme a mis dificultades (n = 451).	0,9	8,0	59,4	31,7
Tengo iniciativa para desarrollar mis ideas (n = 448).	0,7	11,8	61,4	26,1

Terminar el Bachillerato es un reto para mí (n = 447).	4,3	15,2	35,3	45,2
Cuando trabajo en grupo puedo delegar tareas en mis compañeros (n = 446).	2,2	19,5	60,3	18,0
Es poco práctico enfrentarse a situaciones que exijan riesgo (n = 446).	16,04	47,7	29,6	6,7
Soy constante en el trabajo (n = 451).	5,1	29,7	48,1	17,1
Sé cuándo decir «no» y lo pongo en práctica (n = 448).	0,9	10,5	46,6	42,0
Me crezco ante las dificultades (n = 440).	1,6	23,4	53,2	21,8
Tomo las decisiones que afectan a mi propia vida (n = 445).	1,8	9,4	44,7	44,1

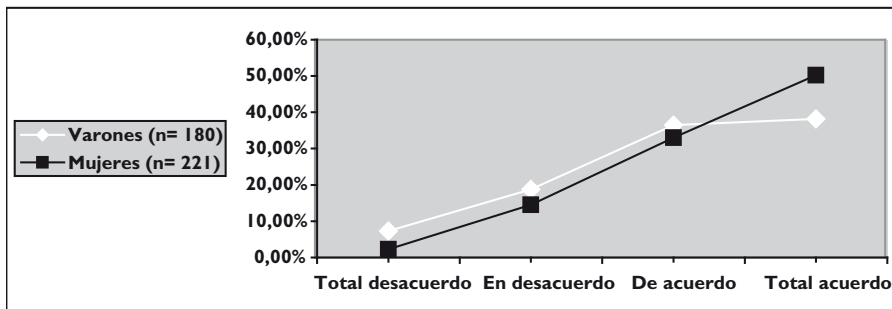
Las distribuciones del grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones sobre sus competencias y capacidades revelan, en determinados casos, una tendencia relacional estadísticamente significativa con el género (Figuras XIX-XXI). Conforme a estos resultados, las chicas muestran su acuerdo, en mayor porcentaje que los chicos, con las afirmaciones: «Tengo iniciativa para desarrollar mis ideas»; «Soy constante en el trabajo» y «El Bachillerato es un reto para mí»,

FIGURA XIX. «Tengo iniciativa para desarrollar mis ideas»



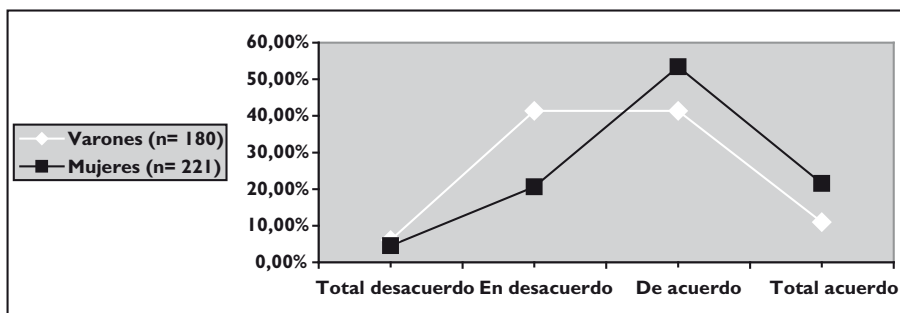
$\chi^2 = 8,558$; $gI = 3$; $p < 0,036$; coeficiente de contingencia = 0,145; $p < 0,036$.

FIGURA XX. «Terminar el Bachillerato es un reto para mí»



$\chi^2 = 9,829$; $gl = 3$; $p < 0,020$; coeficiente de contingencia = 0,155; $p < 0,020$.

FIGURA XXI. «Soy constante en el trabajo»



$\chi^2 = 24,404$; $gl = 3$; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = 0,239; $p < 0,000$.

En el discurso de los grupos de discusión se puso de manifiesto que quienes opten por la universidad han de ser: «[Personas] que tienen más constancia que otras estudiando [...] Tienen más capacidad» (IES 2). Desde la perspectiva del alumnado, si se tiene capacidad resulta absurdo no elegir estudios universitarios; nunca puedes cerrarte la puerta a la universidad eligiendo ciclos formativos de Grado Superior, el que lo haga constituye una excepción.

Gente que tiene conciencia, que quiere unos buenos estudios, que les gusta tener conocimiento, es la que debería ir a la universidad (IES 3).

[A un compañero brillante] le aconsejaría la universidad (IES 2).

A quienes optan por ciclos formativos de Grado Superior sus compañeros los caracterizan como «unos pasotas», que están cursando Bachillerato porque no tienen nada mejor que hacer.

Yo creo que hay gente que se esfuerza mucho estudiando, y luego la gente que pasa un poco. Hay dos tipos de gente: la gente que está estudiando y que tiene conciencia de por qué lo está haciendo y lo que quieren hacer con eso, y gente que está estudiando, pero que está viviendo más la vida que tiene ahora que pensando en un futuro, y esa gente termina pasando de los estudios, no saben por qué están estudiando. Prefieren vivir ahora que tener su futuro en cuenta y yo creo que esa gente es la que debería hacer ciclos [...]. Están aquí [en el Bachillerato] por sus padres, porque los obligan (IES 3).

Discusión y conclusiones

El género no es una noción que se limite a dar cuenta de las características biológicas asociadas a hombres y mujeres; es un concepto que comprende las características psicosociales (rasgos, papeles, motivaciones y conductas) asignadas culturalmente a cada sexo. La importancia del género en el plano académico-vocacional se corrobora en nuestra investigación al apreciarse que los alumnos cursan en mayor porcentaje la modalidad Científico-Tecnológica y las alumnas, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales; un mayor porcentaje de chicos «no sabe qué decisión tomar» o elige los ciclos formativos de Grado Superior, mientras que son más las chicas que suelen optar por los estudios universitarios; dentro de las posibilidades universitarias, un mayor porcentaje de mujeres prefiere las titulaciones de Ciencias Sociales y Humanidades, mientras que los varones prefieren las de carácter más técnico.

La influencia de género se deja sentir, asimismo, en factores relacionados con la decisión final del alumnado de Bachillerato (Duffy y Sedlacek, 2007; Tang, Pan y Newmeyer, 2008). En nuestro caso, se observa que las chicas perciben mayor apoyo familiar en sus estudios y metas académicas que los chicos. En los grupos de discusión, los alumnos, sin distinción de sexo, señalaron que el papel de los padres

es el de guía que da orientaciones sobre lo más conveniente para su futuro; la familia suele decantarse por los estudios universitarios, ya que estos tienen más prestigio y ofrecen más posibilidades para la inserción en el mercado laboral. Si bien el alumnado señala que en última instancia toma su propia decisión, se advierte la presencia de los estereotipos y prejuicios de la familia.

Los discursos de los grupos de discusión ponen de manifiesto, además, que en los adolescentes persisten firmemente arraigados dichos estereotipos y prejuicios, en virtud de los cuales se perpetúa el aforismo popular: «Si quieres estudiar algo de provecho, tienes que ir a la universidad». La tradición continúa convirtiendo en imperecederos y perdurables los convencionalismos relativos a las bondades de las titulaciones universitarias, incluida su mejor consideración social. Por otra parte, en el pensamiento de los alumnos de Bachillerato, subyace una contradicción entre las virtudes que *atribuyen* a los estudios universitarios y las ventajas que *reconocen* en los ciclos formativos: así como afirman que prefieren las titulaciones universitarias, consideran que resulta más fácil encontrar trabajo con la formación ofrecida por los ciclos. Es indudable que estas disonancias deben ser escuchadas y analizadas a la hora de ofrecer una adecuada orientación sociolaboral.

A pesar de que los alumnos tienen la certeza de estar tomando la decisión académico-profesional apropiada, se advierte que para un porcentaje importante existe la duda ocasional sobre la viabilidad de esa elección. La confrontación entre los gustos y la formación o la capacidad personal conduce a que, en ocasiones, se plantee la pertinencia de cursar otra titulación. Únicamente hallamos diferencias de género en la percepción de la seguridad sobre la preparación para cursar los estudios elegidos, ámbito en que las chicas se sienten más seguras.

Sobre los proyectos académico-laborales, nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Rodríguez y Lameiras (2002): los chicos son más sexistas y tienen una actitud más benevolente hacia los hombres. Se advierte que son los chicos los que, en mayor medida, ven diferencias de género respecto al proyecto de vida. Por el contrario, las alumnas tienden a percibir de manera similar la forma en que chicos y chicas configuran sus proyectos académico-laborales.

En cuanto a las capacidades necesarias para conseguir sus metas académico-sociolaborales se advierten diferencias de género cuando se habla de esfuerzo, trabajo y constancia como capacidades personales: las chicas se perciben a sí mismas como más trabajadoras y voluntarias que los chicos.

Sin embargo, las alumnas «salen perdiendo» si nos centramos en las capacidades intelectuales, como reflejan en su discurso en los grupos de discusión. En estos

quedó patente que las chicas se creen menos capaces que los chicos y, por eso, eligen estudios en los que, según ellas, solo hay que memorizar; en sus propias palabras, «retener en la memoria, más que entender». Solo cuando tienen que reproducir un temario o unos apuntes, sin verse obligadas a razonar, se sienten seguras. Todo lo contrario de lo que les ocurre a los chicos.

El hecho de que las chicas perciban los estudios más prácticos como algo extraño implica la persistencia del estereotipo de la incapacidad de la mujer para las tareas técnicas. Por último, la concepción de que los estudios sociales o humanísticos están más de acuerdo con los sentimientos de las chicas y con su baja autoestima revela la pervivencia en su pensamiento y en sus concepciones de un estereotipo sexista y machista.

Los datos cuantitativos y cualitativos reflejan que entre el alumnado subsiste una socialización diferencial, producto del predominio de la cultura patriarcal (Fernández Enguita, 1999). Esta ha promovido, entre otras cuestiones, la asociación de la afectividad –el corazón– con las mujeres y de la inteligencia –la razón–, con los hombres. La socialización de género va determinando, pues, el comportamiento y las expectativas de ambos sexos (Subirats y Brullet, 1988) en todos los órdenes de la vida.

Desde la perspectiva de género la afectividad constituye, según Victoria Sau (1981), una forma de dominación masculina sobre las mujeres. Se asegura así su supuesta capacidad para «entregarse a las demás personas» y se las mantiene marginadas de otras esferas sociales. Esta «capacidad de entrega» justificaría que las chicas prefieran estudios sociales para los que, además, se perciben más capacitadas.

En escasos momentos de las sesiones de los grupos de discusión se llegó a plantear un discurso no sexista, como cuando un alumno indicó que «esto ha cambiado porque, por ejemplo, antes en Informática no se metían sino hombres, y ahora vas a la universidad y casi la mitad de las clases son mujeres» (IES 1). Cuando se les pregunta abiertamente por las diferencias de género, tanto los chicos como las chicas ponen de manifiesto la existencia de estereotipos sexistas en su educación, como se evidencia en este comentario: «Los padres desde pequeños te influyen en eso. Los niños a los camioncitos y las niñas a las *barbies*» (IES 1).

Estos resultados se hallan en la línea de los obtenidos por Martínez, Navarro y Yubero (2009), quienes han puesto de manifiesto que los alumnos de la ESO mantienen estereotipos respecto a la imagen del hombre y de la mujer y utilizan estos rasgos estereotipados como dimensiones importantes para su autoconocimiento.

Afortunadamente no todo está perdido. Pudimos detectar un atisbo de reconocimiento de estos estereotipos de género, transmitidos mediante procesos de socialización diferencial, en la siguiente afirmación:

Porque al Tecnológico, todo lo que es mecánica, ingeniería y cosas de estas, que todavía la mujer no se ha involucrado realmente ahí. Queramos reconocerlo o no, todavía estamos en una sociedad un poco machista, y las mujeres, poco a poco, se están involucrando, pero poquitísimo. Y después vemos profesoras, suele haber más profesoras que profesores. Es diferente. Poco a poco las mujeres van abarcando todo lo que pueden, pero por ahora solo llevamos Humanidades (IES 3).

Podemos afirmar que en los albores del siglo XXI aún pervive el modelo androcéntrico. Lo llamativo es que los adolescentes asumen este modelo sin apenas cuestionarlo. Sin duda alguna, se trata de un tema que exige una profunda reflexión de los orientadores y tutores, y en general de toda la comunidad educativa, con y para sus alumnos, no importa de qué sexo sean, si se quiere ofrecer una orientación sociolaboral auténtica y eficaz que ayude a erradicar cualquier tipo de discriminación de género. Así, resulta a todas luces imperioso adoptar una perspectiva de género en la acción tutorial (Moreno y Padilla, 2000); diseñar e implementar un currículo que, más allá de los conocimientos, forme a hombres y mujeres que se piensen, se sientan y se relacionen como iguales (Hyde, 1995); y conseguir que tengan una proyección vital y profesional en igualdad de condiciones (Marina, 2007; Estebaranz, 2004; Castells, 1998; Fisher, 2000; Gil Calvo, 2000; Gil Galván, 2006; Sainsbury, 1996).

Una de las limitaciones de la investigación se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados, dado el tamaño de la muestra. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación entre el género y otras dimensiones del proceso de toma de decisiones y de conformación del proyecto de vida.

Como conclusión general habría que colegir que, a pesar de los esfuerzos de los distintos planes de igualdad de oportunidades, el proceso de toma de decisiones está sesgado por la pertenencia a un sexo u otro; que aún hoy los prejuicios, los intereses y los convencionalismos sociales están conformando la proyección vital-profesional de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Al-Yousef, H. (2009). 'They Know Nothing about University - Neither of them Went': the Effect of Parents' Level of Education on their Involvement in their Daughters' Higher Education Choices. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 39 (6), 783-798.
- Blanco, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto? *Cooperación Educativa*, 54, 47-52.
- Brooks, R. (2004). 'My Mum Would Be as Pleased as Punch if I actually Went, but my Dad Seems a bit more Particular about it': Paternal Involvement in Young People's Higher Education Choices. *British Educational Research Journal*, 30 (4), 495-514.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (vol. 2). Madrid: Alianza.
- Duffy, R. D. y Sedlacek, W. E. (2007). The Work Values of First-Year College Students: Exploring Group Differences. *Career Development Quarterly*, 55 (4), 359-364.
- Estebanz García, A. (2004). *Andaluzas ayer, hoy y mañana. Abriendo caminos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Figuera, P., Daria, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo*. Madrid: Taurus.
- Gaviria, J. L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 262-273.
- Gil Calvo, E. (2000). *Medias miradas*. Barcelona: Anagrama.
- Gil Galván, M. R. (2006). Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer. *Revista de Educación*, 340, 523-549.
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Jiménez Fernández, C. y Pérez Serrano, G. (2008). *Educación y género. El conocimiento invisible*. Valencia: UNED; Tirant lo Blanch.

- López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 24, 71-98.
- Marina, J. A. (2007). *La revolución de las mujeres: crónica gráfica de una evolución silenciosa*. Madrid: JdJ.
- Martínez, I., Navarro, R. y Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació Psicològica*, 95, 77-86.
- MEC (2009). *Datos y cifras. Curso escolar 2009-2010*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf.
- Moreno, E. y Padilla, M. T. (2000). El desarrollo profesional masculino: una perspectiva de género en orientación profesional. *xxi. Revista de Educación*, 2, 301-312.
- Núñez, T. y Peceño, C. (2004). *Andaluzas de mañana. Aspiraciones, expectativas y valores de las universitarias andaluzas*. Córdoba: Diputación de Córdoba; Universidad de Sevilla.
- Pérez, E., Sánchez, I., Miranda, M. J. y García, S. (2008). Percepción de la ciencia y la tecnología en la adolescencia madrileña. *Arbor*, 773, 949-966.
- Ramos Gorospe, E. (2002). El alumnado de la Universidad de Extremadura. Una perspectiva de género. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 22, 95-112.
- Rodríguez Alemán, R. (2004). Una mirada de género en el ámbito universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 223-240.
- Rodríguez, M. C., Torio, S. y Fernández, C. (2006). El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 239-260.
- Rodríguez, Y. y Lameiras, M. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 119-128.
- Sainsbury, D. (1996). *Gender, Equality and Welfare States*. Cambridge: University Press.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Santana Vega, L. E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, 169-187.

- (2008). Las dos mitades de la humanidad: la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (Coords.), *Educación y género. El conocimiento invisible*, 73-97. Valencia: UNED; Tirant lo Blanch.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2000). *El barén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Sau, V. (1981). *Un diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes, D. L.
- Tang, M., Pan, W. y Newmeyer, M. D. (2008). Factors Influencing High School Students' Career Aspirations. *Professional School Counseling*, 11 (5), 285-295.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de textos de ciencias. *Cultura y Educación*, 14 (4), 415-430.
- (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 330, 251-280.

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

Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC

Teaching and Learning Approaches and Computer-mediated Practices in Higher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-099

María Dolors Cañada Pujols

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

Resumen

Las NTIC han irrumpido con fuerza en nuestra sociedad y obviamente también se dejan sentir en el ámbito educativo. Se suele decir que su uso contribuye a mejorar los resultados de la enseñanza, aunque no existen investigaciones empíricas que lo demuestren. En realidad, la tecnología no es más que un instrumento mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje susceptible de incrementar sus posibilidades. El objetivo de este trabajo es analizar los usos didácticos que profesores universitarios de distintas disciplinas dan a un entorno virtual de aprendizaje -Moodle- y determinar qué relación tiene con los enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje subyacentes. Se parte de la premisa de que recurrir a la tecnología es coherente con la orientación de la docencia que se adopte. Numerosas investigaciones se han ocupado de analizar la incidencia del enfoque de la docencia en otras variables, aunque no se ha estudiado empíricamente su relación con las prácticas mediadas por ordenador. Hemos elaborado un cuestionario para explorar las herramientas del entorno virtual de aprendizaje que se utilizan con mayor frecuencia en el que hemos incluido el *Approaches to Teaching Inventory* de Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) para establecer categorías de perfiles docentes. Hemos recogido información de 55 profesores y hemos analizado los datos estadísticamente. El análisis nos ha permitido caracterizar cuatro perfiles docentes, describir los

usos didácticos de las herramientas del entorno virtual utilizado por los profesores y ver si existe correlación entre ambas variables. Los resultados obtenidos nos invitan a reflexionar sobre la supuesta naturaleza innovadora de las prácticas docentes mediadas por ordenador y nos llevan a concluir que, si se pretende que la tecnología contribuya al proceso de renovación impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el uso de las TIC plantea ciertas necesidades de formación.

Palabras clave: Educación Superior, enseñanza asistida por ordenador, TIC, métodos de enseñanza, enseñanza bimodal, Moodle.

Abstract

New ICTs have burst upon the social scene and it is obvious that their impact affects education as well. It is commonly believed that their application improves the results of teaching practices, although there is no empirical research to support this claim. In fact, technology is only a mediating tool that can be used to improve the potential of the teaching/learning process. The goal of this paper is to analyse the teaching applications of a virtual learning environment, Moodle, for university teachers from various fields and to determine how they relate to different approaches to the underlying teaching/learning process. The premise is that a technological resource must be coherent with the teaching approach with which it is paired. Research has been done on the impact of teaching approaches on several other variables, although empirical work has not studied the relationship between teaching approaches and computer-mediated practices. A questionnaire was drawn up to explore the most frequently used tools in a virtual learning environment. The Approaches to Teaching Inventory by Trigwell, Prosser and Waterhouse (1999) was used to establish teacher profile categories. Data from 55 teachers were collected and analysed statistically. As the outcome, four teacher profiles were distinguished; the teaching applications of the tools used by teachers in the virtual learning environment were described; and the degree of correlation between the two variables was found. In the light of the findings, the supposedly innovative nature of computer-mediated teaching practices is considered and conclusions are drawn concerning the teacher training that ICT implementation calls for, if technology is to contribute to the process of renovation promoted by the European Higher Education Area (EHEA).

Key words: higher education, computer-assisted instruction, ICT, teaching methods, blended learning, Moodle.

Introducción

A nadie se le escapa que el desarrollo que han experimentado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) durante la segunda mitad del siglo pasado ha provocado cambios notables en las sociedades modernas, entre los que destacan el acceso a la comunicación y los nuevos modos de relacionarse entre las personas. Obviamente, estos avances también se han dejado sentir en el ámbito educativo, donde están transformando escenarios y prácticas educativas. A menudo su uso se justifica porque, supuestamente, contribuyen a mejorar el aprendizaje y la calidad de la enseñanza; sin embargo, este argumento no ha encontrado hasta ahora apoyo empírico suficiente, ya que es extremadamente difícil establecer relaciones causales fiables entre el uso de las TIC y la mejora del aprendizaje en contextos en los que intervienen simultáneamente otros muchos factores (Twining, 2002; Coll, 2004). De hecho, las TIC no son sino instrumentos mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que disfrutan, eso sí, de un claro potencial para «amplificar» sus posibilidades.

Así, no es en las TIC donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información mediante la tecnología. Por otra parte, es evidente que no existe una relación unívoca entre la calidad de los recursos tecnológicos que se utilizan y la de las acciones formativas que se despliegan. En realidad, los *usos pedagógicos efectivos* que se hacen de las TIC dependen, en buena medida, de la utilización prevista para ellos, es decir, de su *diseño pedagógico*. Bien es cierto que el equipamiento tecnológico y sus características conllevan posibilidades y limitaciones pero, como indica Coll (2004):

Es en la incidencia que tienen estos usos sobre la actividad conjunta que despliegan profesores y estudiantes en torno a los contenidos de aprendizaje donde reside la clave para analizar su impacto sobre estas prácticas y, a través de ellas, sobre los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que persigue la educación formal y escolar (p. 14).

La enseñanza mediada por ordenador y la Educación Superior

Como no podía ser de otro modo, las TIC también han llegado a la Educación Superior y hoy en día su uso en la universidad española es generalizado, aunque con diferentes

grados de presencia y utilización. Sangrà (2001) establece un continuo organizativo de análisis de las instituciones de formación virtual que oscila entre la denominada *virtualidad como complemento a la presencialidad* y la *virtualidad total*. La adopción de un modelo u otro depende, según este autor (2001):

Del tipo de iniciativa que conforma la identidad y la evolución de la universidad o centro de Educación Superior, de la oferta a que las instituciones tienen que hacer frente y de la tecnología que utilicen o de la forma como la utilicen.

De acuerdo con ello, se establece la siguiente tipología:

- Universidad presencial que introduce elementos de virtualidad en su dinámica educativa.
- Universidad presencial con extensión universitaria virtual.
- Universidades presenciales que ofrecen espacios compartidos de cursos virtuales.
- Universidad virtual adosada a la universidad tradicional.
- Universidad virtual como organización virtual.
- Espacios virtuales interuniversitarios comunes.

El contexto en el que hemos obtenido los datos corresponde al primer modelo, puesto que es una universidad eminentemente presencial en la que el uso de la tecnología con fines educativos tiene un carácter 'lateral'; al fin y al cabo, las actividades que se programan en formato virtual no dejan de ser un complemento a la docencia presencial. Se puede afirmar, por lo tanto, que el uso de las TIC en este marco educativo tiene una estrecha relación con el *blended learning*, término inglés que en español se ha traducido por *enseñanza bimodal*, *bíbrida* o *mixta* ya que se trata de una modalidad que combina en la tarea docente virtualidad y presencialidad (Driscoll, 2002; Graham, 2006).

Muchas razones explican la incorporación del aprendizaje virtual a la enseñanza presencial, entre ellas, se pueden incluir criterios institucionales, comerciales o de supuesta modernidad (Osguthorpe y Graham, 2003). Sea como fuere, en la actualidad todas las universidades disponen de un campus virtual al que cada institución atribuye formatos, componentes y características diferentes, puesto que –como señala Van Dusen (1997)– un campus virtual no es más que «una metáfora del entorno de enseñanza, aprendizaje e investigación creado por la convergencia de las poderosas

nuevas tecnologías de la instrucción y la comunicación». Entre los entornos virtuales que gozan de más éxito en la actualidad destaca sin duda la plataforma Moodle, que importantes universidades de nuestro entorno van integrando progresivamente en sus campus virtuales.

Técnicamente, Moodle –acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment– es una aplicación perteneciente al grupo de los gestores de contenidos educativos (LMS, por sus siglas en inglés: Learning Management Systems), también conocidos como *entornos virtuales de aprendizaje* (EVA). Moodle se distribuye gratuitamente como software libre, bajo licencia pública GNU. La primera versión nació en 2002 y regularmente han ido apareciendo nuevas versiones que incorporan recursos, actividades y mejoras solicitadas por la comunidad de usuarios. En la actualidad, Moodle está traducido a 75 idiomas e incluye más de 27.000 sitios registrados en todo el mundo. Aunque muchos de los EVA que se emplean en la actualidad carecen de un fundamento pedagógico sólido (Sangrà, 2001), la plataforma Moodle proclama tener una naturaleza socioconstructivista (Dougiamas, 2001). Uno de los objetivos de este trabajo es precisamente determinar si el uso que se hace de la plataforma materializa de algún modo este enfoque de la enseñanza-aprendizaje. De hecho, un EVA no es una entidad neutral o discreta, sino una entidad que proporciona una forma particular de aprender y que, a su vez, regula el pensamiento de quienes operan con o través de ella (Suárez, 2003).

Enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje

Es obvio que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos y que las maneras de estudiar y de aprender de un alumno dependen de muchas variables, pero parece claro que el *enfoque docente del profesor* tiene una influencia notable.

En esta línea cabe señalar los trabajos de autores como Trigwell, Prosser y Taylor, entre otros, que en un estudio fenomenográfico de 1994 identificaron cinco enfoques cualitativamente distintos. El punto de partida es el cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) que, tras diversos ajustes, puede darse por definitivo en la versión que publicaron Trigwell, Prosser y Waterhouse. (1999) y que nosotros hemos adoptado para nuestra investigación. Este constituye un buen indicador para categorizar distintas formas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ATI fue diseñado para explorar, en el contexto universitario, las relaciones existentes entre

los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y los enfoques de enseñanza de los profesores. Dos son las variables relacionadas con el docente que permiten plantear estas categorías: la *intención* y la *estrategia*. La intención se corresponde con la idea que se tiene sobre la propia naturaleza del proceso de enseñanza: transmisión de información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual o cambio conceptual. Por su parte, la estrategia que aplica el profesor en su actividad docente puede adoptar tres modalidades: puede estar centrada en el docente, en el aprendiz o basada en la interacción de ambos. La combinación de estos criterios permite a los autores obtener el siguiente mapa de enfoques de la enseñanza que, aun con variaciones, se ha visto avalado por otros estudios (Martin et ál., 2000; Samuelowicz y Bain, 2001).

FIGURA I. Componentes de intención y estrategia para los cinco enfoques de la enseñanza (A-E). (Trigwell y Prosser, 2004, p. 413)

ESTRATEGIA			
Intención	Centrada en el profesor	Interacción profesor-estudiantes	Centrada en el estudiante
Transmisión de información	Enfoque A		
Adquisición de conceptos	Enfoque B	Enfoque C	
Desarrollo conceptual			Enfoque D
Cambio conceptual			Enfoque E

Desde esta perspectiva, aquellos profesores que conciben el aprendizaje como una acumulación de información para cumplir con demandas externas también consideran la enseñanza como la transmisión de información a los estudiantes; por lo tanto, enfocan su docencia mediante estrategias centradas en el profesor. Por el contrario, aquellos que conciben el aprendizaje como un desarrollo y, a la vez, un cambio de las concepciones de los estudiantes consideran la enseñanza como una ayuda a los alumnos para que desarrollen y cambien sus concepciones; estos enfocan, pues, su manera de enseñar mediante estrategias centradas en el estudiante (Prosser y Trigwell, 1998).

En España también se han llevado a cabo investigaciones sobre el tema que consideran la influencia de otras variables. Gargallo (2007) y Gargallo y Jiménez (2007)

evalúan los estilos de docencia y los procesos de aprendizaje, también en el contexto universitario, para determinar si los primeros provocan diferencias significativas en los aprendizajes de los alumnos. Estos trabajos permiten diferenciar cuatro estilos docentes: el primero, centrado en el aprendizaje y con habilidades docentes; el segundo, centrado en la enseñanza y con algunas habilidades docentes; el tercero, centrado en el aprendizaje y con menos habilidades docentes que el primero; y el cuarto, más centrado en la enseñanza que el segundo y con menos habilidades docentes que aquel. En cuanto a la incidencia de uno u otro estilo, los autores constatan diferencias importantes que favorecen los resultados (rendimiento, estrategias, actitudes y enfoques) en los estudiantes expuestos al primer perfil –constructivista y con habilidades docentes–.

En la misma línea, otras investigaciones sobre el modo de trabajar de los profesores universitarios confirman que se puede hablar de dos grandes modelos, tipologías u orientaciones: la orientación centrada en la enseñanza y la orientación centrada en el aprendizaje (Gargallo (2008) enumera las siguientes: Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; Dall'Alba, 1991; García Valcárcel, 1993; Gow y Kember, 1993; Kember, 1997; Kember y Gow, 1994; Larsson, 1983; Monereo y Pozo, 2003; Samuelkowicz y Bain, 2001, 2002), aunque es cierto que muchos profesores podrían situarse en una zona intermedia. A continuación, describimos brevemente ambos enfoques (Gargallo, 2008).

La *orientación centrada en la enseñanza* –también conocida como modelo reproductivo, centrado en el profesor o de transmisión de información– busca como principal producto del aprendizaje la reproducción de los contenidos. La responsabilidad de organizar o transformar el conocimiento es del profesor, quien también controla los contenidos. Su interacción con los aprendices es mínima y principalmente unidireccional. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta.

Por el contrario, la *orientación centrada en el aprendizaje* –o modelo constructivista, o centrado en el alumno o de facilitación del aprendizaje– tiene como objetivo el cambio mental de los estudiantes. La responsabilidad de organizar o transformar el conocimiento es compartida y este se entiende como algo que los aprendices construyen de modo personal. Las concepciones de los estudiantes constituyen, precisamente, un punto de partida que permite prevenir errores y promover el cambio conceptual. La interacción entre los participantes es bidireccional.

Estas investigaciones resultan más interesantes si cabe porque pretenden a menudo poner de manifiesto la incidencia de los modelos de enseñanza en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Los trabajos de Gow y Kember (1993, 1994) pusieron de manifiesto que un modelo transmisor se relaciona con un aprendizaje superficial, mientras que un modelo facilitador va ligado a un enfoque profundo.

La intervención del docente

Aunque numerosos y diversos factores pueden contribuir al desarrollo de una docencia eficaz con ayuda de las TIC, parece obvio que la contribución del profesor en este sentido es indispensable puesto que es quien finalmente diseña y desarrolla el proceso de enseñanza (Zabalza, 2003). Por lo tanto, desde el punto de vista de la investigación educativa, hay que identificar qué aspectos concretos relacionados con el profesor son clave en este proceso; dicho de otro modo, qué aspectos competenciales tienen –o son susceptibles de tener– mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no existe una única respuesta a esta pregunta sino que las respuestas dependen de la noción que se tenga de la competencia docente. Antes de los años setenta, el *buen docente* se definía mediante un conjunto determinado de atributos de personalidad. Más tarde, otros investigadores centraron su atención en la búsqueda de los *métodos de enseñanza eficaces* aunque los resultados obtenidos, a menudo contradictorios, llevaron a abandonar esta línea de trabajo. Una tercera corriente se centró en acotar el conjunto de habilidades docentes que se podían relacionar con un alto rendimiento de los estudiantes. De acuerdo con este modelo de competencia docente el *profesor eficaz* es aquel que es capaz de ejecutar, con un alto nivel técnico, un conjunto de actuaciones docentes que, según las investigaciones efectuadas sobre una metodología educativa en particular, resultan ser las más adecuadas para promover un aprendizaje mejor en una determinada metodología de enseñanza, independientemente de las condiciones del contexto educativo en el que tiene lugar dicha acción docente (Badia, 2004, pp. 15-16).

Por último, el enfoque de investigación que se denomina *conocimiento del profesor*, surgido como contrapunto al anterior, se basa en el comportamiento docente y se centra en la identificación y caracterización de un conjunto de competencias docentes relacionadas de manera positiva con la enseñanza eficaz¹. Numerosos autores han intentado dilucidar el significado de *competencia docente en el uso de las TIC*; para ello han utilizado como fundamento la identificación de conocimientos y habilidades que los profesores deben tener para desarrollar su docencia mediante un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación. Normalmente, este modo de concebir la docencia recibe la denominación de *docente experto* o también

⁽¹⁾ En esta aproximación, la noción de *competencia* se define como la capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones que se logran dominar porque se dispone de los conocimientos necesarios y de la capacidad para movilizarlos a la vez, en el momento oportuno, a fin de identificar y resolver los problemas (Perenoud, 1999).

docencia experta mediante las TIC. Según este enfoque, un *formador experto* es el docente que tiene a la vez un conjunto altamente estructurado de conocimientos y un conjunto especializado de habilidades de pensamiento que le permiten diseñar y planificar situaciones formativas que promuevan de manera óptima el aprendizaje de sus alumnos (Badia, 2004, p. 25). Así, la fundamentación teórica de esta propuesta reside en la caracterización del docente experto de manera doble, tanto sobre la base de la naturaleza de sus conocimientos como por la manera en que ejerce sus habilidades cognitivas y, naturalmente, por la facultad que tiene para activar los conocimientos y para aplicar las habilidades a situaciones formativas determinadas.

Las principales aportaciones que se han hecho para caracterizar a un *profesor experto* han tomado como base estos dos aspectos: o bien se han centrado en identificar y especificar los conocimientos necesarios que un profesor debía tener sobre las TIC, o bien se han dedicado a identificar y describir las habilidades cognitivas que un profesor debía tener para desarrollar su docencia utilizando esta tecnología. Un docente experto con las TIC es, pues, un formador que tiene un conjunto amplio e integrado de conocimientos declarativos y procedimentales en el uso formativo con las TIC. El conocimiento docente se equipara a un conjunto de representaciones mentales, generalmente en forma de esquemas cognitivos que residen en la mente del profesor (concretamente en su memoria a largo plazo) y que, en definitiva, lo capacitan para ejercer su docencia mediante las TIC.

Existen diversas propuestas de clasificación de los conocimientos necesarios, aunque la que ha tenido mayor difusión identifica algunos dominios de contenido específico en los cuales los docentes han de tener conocimientos extensos y estructurados (Badia, 2004). A partir de estas propuestas, se pueden establecer cuatro dominios generales de experiencia docente respecto del uso de la tecnología:

- operaciones tecnológicas básicas;
- uso personal y profesional docente de los instrumentos tecnológicos;
- aplicación de la tecnología a la instrucción;
- utilización de la tecnología en función de cuestiones humanas, éticas y sociales.

Por último, otro paradigma de investigación educativa que ha hecho aportaciones interesantes al campo de las competencias docentes en el uso de las TIC se basa en el estudio del *pensamiento del profesor*. Este enfoque considera que para comprender el comportamiento docente es necesario analizar los procesos cognitivos del profesor antes, durante y después de la actividad de enseñanza; por otra parte, este proceso

de pensamiento tendría una relación directa con la actuación docente del profesor, la cual, a su vez, tendría una relación directa con el aprendizaje de los estudiantes.

Usos educativos de las TIC

Con la introducción de las diversas tecnologías en el aula se inició el debate –a menudo controvertido– sobre sus posibles usos y consecuencias. ¿Qué sucede cuando se incorporan actividades con TIC? ¿Cómo puede llegar a modificarse la propuesta pedagógica? ¿Qué ventajas conlleva el uso de la tecnología, sobre todo desde el punto de vista del aprendizaje? Independientemente de las respuestas que demos a estas preguntas, es obvio que las prácticas de enseñanza no pueden analizarse, reconocerse o construirse (principalmente) a partir del buen o mal uso que se haga de la tecnología. Por el contrario, dichas prácticas están implicadas en las propuestas didácticas y, por lo tanto, en las maneras en las que se promueve la reflexión en el aula; se inicia un espacio de comunicación que favorece la construcción de conocimiento y se genera un ámbito de respeto, ayuda y colaboración en el difícil proceso de enseñar y aprender (Barberà y Litwin, 2004, p. 18).

La aplicación de la tecnología –sea esta más o menos sofisticada– en la historia de la enseñanza es larga y se ha justificado con distintos argumentos. Dentro de paradigmas de corte tradicional, se ha podido utilizar para romper la rutina que supone abordar determinados contenidos y aumentar así la motivación de los estudiantes; en otros casos, se ha usado como ilustración o como mera decoración o, a lo sumo, ha introducido un nivel explicativo distinto; pero es evidente que la utilización de la tecnología como factor de motivación o como atractivo añadido sitúa las TIC más bien al margen de las actividades de aprendizaje y no en su centro. Por el contrario, el interés principal de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo radica en su posible contribución a la mejora de la *interactividad*², de tal manera que «la calidad de los entornos se cifra en la calidad de la interactividad en sí misma» (Barberà et ál. 2002, p. 2).

Sin embargo, hay que recordar que «las tecnologías no son neutras ni pueden separar el carácter de herramienta que tienen de las finalidades con las que se usan

⁽²⁾ La *interactividad* se refiere a las posibilidades que ofrecen las TIC para que el estudiante establezca una relación contingente e inmediata entre la información y sus propias acciones de búsqueda o procesamiento (Coll, 2004).

y tienen funciones múltiples y diversas» (Barberà y Litwin, 2004, p. 11); las autoras destacan tres funciones desempeñadas por esta tecnología en el contexto educativo particular: *informativa, metodológica y comunicativa*.

Por otra parte, la función que se otorgue a la tecnología también depende de la teoría de la cognición a la que adhiera el docente. Por ejemplo, si se cree que se aprende por imitación, es probable que la tecnología adopte el carácter de instrumento para ayudar a copiar el modelo que se quiere alcanzar. Si, por el contrario, se sostiene que los individuos aprenden a partir de explicaciones, el docente podrá servirse de la tecnología de manera nueva o variada para dar ejemplos, comparar, establecer analogías, representar, etc. Por último, si se considera que lo primordial son las capacidades que tiene el individuo para pensar, la tecnología se convertirá en una herramienta cuyo objetivo será ayudar a desarrollar dicha capacidad. Nuestro estudio pretende, precisamente, establecer elementos de correlación entre las teorías de aprendizaje de los profesores y los usos que hacen de las herramientas TIC.

Objetivos e hipótesis

En este estudio nos proponemos explorar si existe algún tipo de relación entre las concepciones sobre la enseñanza que subyacen a las prácticas mediadas por ordenador de un colectivo de docentes y el uso que estos hacen de un entorno virtual de aprendizaje determinado. Los objetivos concretos son los siguientes:

- Analizar las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del colectivo estudiado, el cual, a priori, presenta una actitud positiva respecto del uso de las TIC.
- Describir los usos didácticos de las herramientas del EVA Moodle que, en una enseñanza de tipo bimodal, llevan a cabo estos profesores.
- Establecer si estos usos tienen correlación con los enfoques de la enseñanza-aprendizaje que subyacen a esas prácticas docentes.
- Analizar la incidencia de distintas variables ligadas al contexto en el uso de la plataforma: tamaño de los grupos, tipo de asignatura, motivaciones personales de los docentes, grado de dominio del entorno.

Método

Recogida de los datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario que se ha administrado en formato online para facilitar su almacenaje y posterior tratamiento estadístico. El instrumento utilizado para elaborar el cuestionario es un programa de código libre llamado Limesurvey, que se ha instalado en un servidor de nuestra universidad. El cuestionario consta de 70 preguntas organizadas en cuatro bloques:

- Datos generales sobre una asignatura libremente escogida por el docente, a partir de la cual responderá las distintas preguntas planteadas.
- Ideas generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la traducción del cuestionario ATI que comentaremos con más detalle a continuación.
- Usos didácticos de la plataforma Moodle en relación con sus tres utilidades principales: bloques, recursos y actividades.
- Datos generales sobre el docente.

El cuestionario adopta para la mayoría de preguntas el formato de las escalas tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo* o desde *nunca o casi nunca* a *siempre o casi siempre*, según las preguntas. En cuanto al Approaches to Teaching Inventory, uno de los elementos principales de nuestro cuestionario, cabe precisar que consta de 16 ítems organizados en dos escalas y cuatro subescalas de la manera siguiente:

- Escala 1: transmisión de información (enseñanza centrada en el profesor)
 - Subescala 1: intención (ítems 2, 4, 11 y 13)
 - Subescala 2: estrategia (ítems 1, 7, 10 y 12)
- Escala 2: cambio conceptual (enseñanza centrada en el alumno)
 - Subescala 1: intención (ítems 5, 8, 15 y 16)
 - Subescala 2: estrategia (ítems 3, 6, 9 y 14)

Participantes

Los participantes fueron 55 profesores de la Universitat Pompeu Fabra que ejercen la docencia en distintas facultades y en distintas titulaciones. Es de reseñar que el 56,4% son

profesores de la Facultat de Traducció i Interpretació, que se caracteriza por ser un centro con marcada tendencia a la innovación docente (Cañada et ál., 2007). Todos ellos tenían experiencia en la implementación de asignaturas con ayuda de la plataforma Moodle antes del curso 2008-09, fecha en la que este entorno se adoptó para toda la universidad.

Los profesores que han respondido al cuestionario se sitúan en una franja de edad intermedia o alta: 36-45 años (52,8%) y 46-55 años (34%). La mayoría tiene una dilatada experiencia docente: 26 profesores tienen entre 11 y 20 años de carrera profesional y 14 tienen más de 20. La experiencia que indican tener los docentes en el uso del entorno virtual es, por lo general, limitada: más del 60% ha implementado esta plataforma solo en dos o tres asignaturas. Por otra parte, la mayoría considera tener un grado de conocimiento de Moodle intermedio (41,5%) o básico (43,4%); los usuarios expertos son menos (13,5%).

Preguntados por las motivaciones que los llevaron a utilizar el EVA antes de su implementación generalizada, en una escala de 1 a 5 (de menor a mayor importancia) solo dos ítems están por debajo de la media de 2 puntos (*captar la atención de los estudiantes y trabajar mejor la diversidad*) mientras que los siete ítems restantes presentan valores poco distantes, a excepción del ítem número 4, que alcanza una media de 2,9. Por último, el 65% de los docentes afirma que la utilización de Moodle no ha supuesto para ellos un cambio desde el punto de vista metodológico³.

En cuanto al impacto de la utilización de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes, las opiniones de los docentes están divididas: el 45,5% afirma que ha supuesto una mejora, mientras que un 34,5% cree lo contrario; el 20% restante no se ha forjado una opinión al respecto.

Las asignaturas a partir de las cuales han respondido al cuestionario son en su mayoría de licenciatura (89,1%), principalmente de primer curso (32,7%) o de tercero (30,9%). En opinión de los docentes, estas asignaturas tienen un componente práctico importante; según su propia categorización, la asignatura es:

- Teórica y práctica al 50%: 41,8%.
- Más práctica que teórica: 38,2%.
- Más teórica que práctica: 20%.

Por lo que se refiere al número de estudiantes, el abanico de posibilidades es bastante amplio y de los agrupamientos que hemos establecido solo destacan, por

³⁾ Algunos de los profesores que han respondido afirmativamente a esta pregunta especifican la naturaleza del cambio que para ellos ha supuesto Moodle: aumento de la interacción, potenciación del trabajo autónomo de los aprendices y atención a la diversidad, mayor información sobre el proceso de aprendizaje y posibilidad de reacción más rápida por parte del docente, incorporación de nuevos elementos de evaluación.

ser menos frecuentes, los grupos de menos de 20 estudiantes (12,7%), mientras que los grupos de 21-40 estudiantes y de 61-80 alcanzan ambos un porcentaje de 23,6%.

Resultados

Enfoques de la enseñanza

Hemos llevado a cabo un análisis factorial para precisar las orientaciones de la enseñanza del grupo de profesores estudiado. Se han introducido como variables los 16 ítems del ATI.

TABLA I. Matriz de estructura

	COMPONENTE			
	1	2	3	4
1. He diseñado esta asignatura pensando que la mayoría de estudiantes tiene muy poco conocimiento de los temas que se van a tratar.	,164	-,536	,429	,117
2. Creo que es importante que esta asignatura presente de manera clara y exhaustiva los objetivos específicos relacionados con todo aquello que los estudiantes deben conocer para la evaluación.	,160	-,042	,777	,090
3. En las interacciones con los estudiantes en esta asignatura intento establecer con ellos conversaciones sobre los temas que estamos estudiando.	-,430	,468	,317	,324
4. Creo que es importante presentar a los estudiantes mucha información para que puedan saber qué tienen que aprender en esta asignatura.	,203	,038	,361	,737
5. Creo que en esta asignatura para los estudiantes la evaluación puede ser una oportunidad de poner de manifiesto que se ha producido un cambio en su conocimiento sobre la materia.	,217	,269	,501	,191
6. Reservó un rato de la clase para que los estudiantes puedan comentar entre ellos las dificultades que encuentran en esta asignatura.	,110	,617	,024	-,229
7. En esta asignatura me centro en tratar la información que se podría encontrar en un buen libro de texto.	,212	-,146	-,395	-,013
8. Animo a los estudiantes a reestructurar su conocimiento previo en función de la nueva manera de concebir la asignatura que han de desarrollar.	,114	,076	,656	-,060
9. En las horas de clase, utilizo ejemplos difíciles o poco claros para provocar el debate.	,621	,138	,211	-,215
10. Estructuro esta asignatura para ayudar a los estudiantes a aprobar las preguntas del examen.	,682	-,141	,101	-,108

	COMPONENTE			
11. Creo que un objetivo importante de las clases de esta asignatura es que los estudiantes tengan unos buenos apuntes.	,728	,055	,147	,082
12. En esta asignatura, solo doy a los estudiantes la información que necesitan para aprobar los exámenes.	,135	,140	,082	-,775
13. Pienso que debería conocer las respuestas a todas las preguntas que los estudiantes pudiesen formularme en esta asignatura.	,768	,059	-,118	,323
14. Ofrezco oportunidades para que los estudiantes comenten su cambio de concepción de la asignatura.	,055	,770	,111	-,148
15. Pienso que en esta asignatura es mejor que los estudiantes generen sus propios apuntes antes que copiar siempre los míos.	-,038	,613	,175	,083
16. Creo que se debería dedicar una buena parte del tiempo de clase a cuestionar las ideas de los estudiantes.	,014	,587	,086	,363

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: varimax.

A partir de este análisis, se han extraído cuatro factores que explican el 52,9% de la varianza:

- **Factor 1: *Transmisión de información-Estrategia mixta.*** Este factor explica el 18% de la varianza total. Se caracteriza por ser un perfil poco marcado. En cuanto al objetivo, estos profesores presentan cierta tendencia a priorizar la transmisión de información (ítems 11 y 13) pero no aplican una estrategia única, sino que en algunas ocasiones esta se centra en el profesor (ítem 10) y en otras en la interacción con el estudiante (ítem 9). El grupo está constituido por 26 profesores, es decir, casi la mitad de la muestra.
- **Factor 2: *Cambio conceptual-Enfoque en el estudiante.*** Este factor explica el 15,2% de la varianza total. Se caracteriza por ofrecer un perfil más marcado que el anterior; en él se combina el objetivo de promover el cambio conceptual en los alumnos (ítems 15 y 16) con una estrategia más centrada en el estudiante, en la que se valora sobre todo la importancia de la interacción (ítems 3, 6 y 14). El grupo está constituido por 11 profesores, lo que corresponde al 20% de la muestra.
- **Factor 3: *Cambio conceptual.*** Este factor explica el 11,6% de la varianza total. El análisis no aporta información sobre las estrategias que aplican los docentes, solo sobre la intención que subyace a su práctica que, aunque no es uniforme, sí presenta una clara tendencia hacia el cambio conceptual (ítems 5, 8 y 16). El grupo está constituido por siete profesores (12,7%).

- Factor 4: *Transmisión de información-Enfoque en el profesor*. Este factor explica el 7,9% de la varianza total. Se caracteriza por presentar una intención de transmitir información (ítem 4) combinada con una estrategia centrada en el profesor (ítem 12). Se puede, por lo tanto, establecer una semejanza entre este grupo y el enfoque A de Trigwell et ál. (2004). El grupo está constituido por dos profesores.

Usos de la plataforma Moodle

Como se recordará, el cuestionario que hemos elaborado organiza las distintas posibilidades de Moodle en tres secciones: bloques, recursos y actividades. En la primera de ellas, se trata de observar el uso de recursos para configurar los cursos; algunos de ellos aparecen por defecto (por ejemplo, *personas*), mientras que otros son de libre configuración (por ejemplo, *calendario*).

Observamos que, al preguntar a los profesores sobre su utilización, en una escala del 1 al 5 solo dos de las opciones presentan valores medios superiores a 2 (*personas* y *cursos*), las demás presentan medias sensiblemente bajas. Esto puede indicar que la mayoría de profesores se conforma con la configuración que determina el administrador y no explora las posibilidades de otros instrumentos. Por ejemplo, el *calendario* puede ser una buena ayuda a la planificación del proceso de aprendizaje, del mismo modo que las *actividades recientes* pueden constituir un elemento de información inmediata sobre distintos aspectos ligados al curso (publicación de informaciones, activación de recursos, etc.).

La segunda sección se centra en el uso de recursos que el profesor puede poner a disposición de los estudiantes; se trata, pues, de todos aquellos elementos que tienen como objetivo proporcionar información al estudiante y que no requieren ningún tipo de interacción ni de evaluación. El análisis arroja una variación considerable en los resultados. Así, vemos que el recurso más utilizado es *enlazar un fichero*, con una media de 3,58, seguido por *enlazar una página web* (media de 2,25). Parece, pues, que se tiende a utilizar el entorno como un banco de recursos de distinto formato, lo cual potencia la función informativa de las herramientas tecnológicas.

Finalmente, la tercera sección –sobre el uso de actividades que el docente propone a los estudiantes– arroja una gran disparidad de resultados. Por una parte, los docentes desconocen o utilizan con muy poca frecuencia la mayoría de las posibilidades de

Moodle: 14 de los 19 ítems presentan valores inferiores a 1. Solo cinco actividades se utilizan con cierta frecuencia; entre ellas, destaca de modo claro *enlazar un fichero* (2,85) y el uso del *foro* (2,11); es fácil relacionar la primera de estas actividades con la tradicional entrega de trabajos por parte de los alumnos; la segunda se centra en mayor medida en la relación, aunque cabría preguntarse si el profesor se relaciona de manera unidireccional con los estudiantes (utilizando el foro a modo de ‘tablón de anuncios’) o si hay un verdadero intercambio virtual entre los distintos miembros del grupo. Para terminar, es importante destacar la utilización de actividades ligadas a la evaluación, que, aunque no son de uso muy frecuente, presentan resultados superiores a 1: el uso de *questionarios* presenta un valor medio de 1,18 y la tarea *carga avanzada de ficheros* una media de 1,47. La primera de estas opciones se presenta como una posibilidad de evaluación con corrección automática tanto para el docente como para el aprendiz, lo que supone cierta incursión en el ámbito de la autoevaluación. La segunda permite al profesor devolver a los estudiantes una versión corregida de las tareas entregadas, lo que pone de relieve la función de retroalimentación en la acción formativa.

Orientaciones de la enseñanza y usos de Moodle

A continuación llevamos a cabo un análisis de las diferencias de uso entre los cuatro grupos encontrados antes para precisar en qué medida la concepción del proceso de enseñanza incide en el grado de uso del EVA. Lo hemos hecho adoptando la perspectiva bivariada ANOVA, que nos ha permitido obtener los siguientes resultados.

TABLA II. Frecuencia de uso de Moodle según el enfoque de la enseñanza

Enfoque	Media	N	DT
1. Transmisión de información-Estrategia mixta	48,8	26	24,5
2. Cambio conceptual-Enfoque en el estudiante	35,3	11	19,9
3. Cambio conceptual	36,2	7	15,7
4. Transmisión de información-Enfoque en el profesor	37,0	2	1,4
Otro	35,0	9	19,0
	41,8	55	21,8

TABLA III. Tabla de anova sobre frecuencia de usos de Moodle según el enfoque de la enseñanza

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	2421,478	4	605,369	1,289	,287
Intragrupos	23473,359	50	469,467		
Total	25894,836	54			

TABLA IV. Diversidad de usos de Moodle según el enfoque de la enseñanza

Enfoque	Media	N	DT
1. Transmisión de información-Estrategia mixta	7,2	26	4,9
2. Cambio conceptual-Enfoque en el estudiante	3,6	11	2,2
3. Cambio conceptual	5,5	7	4,0
4. Transmisión de información-Enfoque en el profesor	4,5	2	,7
Otro	5,8	9	4,4
	5,9	55	4,3

TABLA V. Tabla de anova sobre diversidad de usos de Moodle según el enfoque de la enseñanza

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	106,718	4	26,679	1,446	,233
Intragrupos	922,264	50	18,445		
Total	1028,982	54			

Se observa que el primer grupo de profesores (*Transmisión de información-Estrategia mixta*) presenta cierta tendencia a utilizar el EVA más habitualmente que los demás grupos de docentes (significación de ,287), cuyas medias de uso son semejantes. Paralelamente, el Grupo 1 destaca también por realizar un uso más variado de la plataforma Moodle, con una media de 7,2 herramientas distintas (significación de ,233) frente a las únicamente 2,6 del Grupo 2 (*Cambio conceptual-Enfoque en el estudiante*).

Incidencia de las variables ligadas al contexto

A continuación, siguiendo con los objetivos que nos hemos propuesto, hemos explorado la incidencia de distintas variables ligadas al contexto en el uso de la plataforma.

En primer lugar, hemos relacionado la variable independiente *tamaño del grupo* con los usos que los docentes hacen de la plataforma (variable dependiente) tanto en términos de frecuencia como de variedad de usos. Constatamos que el uso del EVA es más frecuente con grupos de tamaño medio (21-40 alumnos) o de gran tamaño (más de 80 alumnos), aunque las diferencias observadas no son significativas. La misma tendencia se observa en cuanto a la variedad de usos del entorno. Por lo que se refiere a actividades concretas (uso de foros, glosarios, chats, etc.), no se observan diferencias significativas en función del número de alumnos.

En segundo lugar, hemos estudiado la incidencia de la variable independiente *tipo de asignatura*. Hemos visto que el uso de Moodle es más frecuente y también más variado en las asignaturas más prácticas y menos frecuente y menos variado en las asignaturas más teóricas (significación de ,16 y ,18 respectivamente). También hemos comprobado que en asignaturas eminentemente prácticas se realizan más entregas de tareas (significación de ,17) y se participa más en los foros, aunque en este último caso las diferencias observadas no son significativas.

En tercer lugar hemos analizado la incidencia de la variable *motivaciones de los docentes* en el uso del entorno virtual y hemos llevado a cabo un análisis factorial para determinar si se observan distintos agrupamientos en función de este criterio. Se han introducido como variables los nueve ítems propuestos en el cuestionario.

TABLA VI. Matriz de estructura

	COMPONENTES	
	1	2
1. Para captar la atención de los estudiantes y aumentar su motivación.	,695	,234
2. Para enriquecer el formato de los contenidos, materiales y actividades.	,879	,024
3. Para disponer de nuevas herramientas de seguimiento y evaluación.	,606	,180
4. Para facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes.	,780	,038
5. Para facilitar el trabajo en grupo o colaborativo de los estudiantes.	,154	,913
6. Para trabajar mejor la diversidad.	,574	,152
7. Para favorecer la comunicación profesor-estudiantes.	,521	,548
8. Para favorecer la comunicación entre los estudiantes.	,075	,942
9. Para estructurar recursos y actividades que ya tenía elaborados.	,524	,352

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: varimax.

Del análisis se han extraído dos factores que explican el 59,9% de la varianza y que pasamos a comentar.

- Factor 1: *Uso general de las TIC*. Este factor explica el 43% de la varianza total. Se caracteriza por la importancia que se da a las nuevas tecnologías en distintos aspectos de la docencia: un buen diseño de los materiales, que aumente la motivación de los estudiantes, que favorezca la difusión de la información, que facilite el trabajo de los estudiantes en la modalidad no presencial y que, a la vez, permita disponer de herramientas tecnológicas que ayuden a la evaluación. El grupo está constituido por 29 profesores.
- Factor 2: *Uso focalizado del entorno*. Este factor explica el 16,9% de la varianza total. Se caracteriza por la importancia que se otorga a Moodle como potenciador de la interacción: comunicación entre los participantes y trabajo colaborativo. El grupo está constituido por 32 profesores⁴.

Con el fin de analizar si existen diferencias de uso entre los dos grupos que acabamos de comentar, hemos aplicado distintos test ANOVA que nos han ofrecido los siguientes resultados.

Los profesores que desean enriquecer el formato de sus contenidos, materiales y actividades (ítem 2) no presentan diferencias significativas en cuanto a la diversidad de utilización de recursos o actividades respecto de los demás profesores. Sin embargo, aquellos que quieren disponer de nuevos instrumentos de seguimiento y evaluación de los estudiantes (ítem 3) realizan un uso mucho más frecuente de la actividad *cuestionarios* (significación de ,006). En cambio, no se observa la misma tendencia con el uso de *cuestionarios Hot Potatoes*. En cuanto a las herramientas que permiten o favorecen el trabajo en grupo o las tareas cooperativas (ítem 5), el único instrumento que se utiliza en grado distinto son las *wikis*, aunque la significación es de solo el ,253. Por último, los docentes que dicen estar motivados por *favorecer la comunicación entre los participantes* usan con mayor frecuencia el *foro* (significación del ,005); en el caso de los *chats* la tendencia es similar, aunque las diferencias observadas no son significativas. Finalmente, la última variable que hemos analizado es el grado subjetivo de dominio del entorno. Como era de esperar, son los usuarios

⁴⁾ Cabe señalar que ambos factores no son excluyentes, ya que un profesor puede utilizar el EVA por los motivos relacionados con el Factor 1 y también por los motivos que se incluyen en el Factor 2.

más expertos los que usan con mayor intensidad el EVA (significación de ,020) y también los que presentan una mayor diversidad de usos (significación de ,009).

Conclusiones

Nos proponíamos estudiar si la orientación de la enseñanza que subyace a las prácticas profesionales de un colectivo de docentes universitarios influye en su utilización del entorno virtual de aprendizaje al que han recurrido libremente. Para ello, en primer lugar, hemos analizado los enfoques de la docencia de estos profesores mediante la aplicación del *Approaches to Teaching Inventory* de Trigwell et ál. (1999), el cual nos ha permitido obtener cuatro perfiles diferenciados que, sin embargo, no se corresponden con los que ofrece la literatura sobre el tema. Dos motivos podrían explicar este resultado: el tamaño reducido de la muestra y la falta de equilibrio en cuanto a su origen, con una presencia mayoritaria de profesores de la Facultad de Traducción e Interpretación. Se impone, por consiguiente, en trabajos posteriores, ampliar el tamaño de la muestra y perseguir una mayor representatividad de los diversos estudios que se lleven a cabo en la universidad.

En segundo lugar, nos hemos ocupado de describir los usos del entorno virtual de estos docentes y hemos constatado que su comportamiento es similar al de otros docentes en otros niveles educativos (Luque, 2008). Parece que el uso de Moodle está fuertemente ligado a la función informativa que pueden cumplir las TIC y, en menor medida, a la acción concreta de los aprendices, ya sea esta individual o en cooperación.

Finalmente, el análisis conjunto de estas dos variables ha arrojado resultados, hasta cierto punto, sorprendentes: no son los docentes más innovadores (enfoque centrado en el aprendiz con el objetivo de provocar un cambio conceptual) los que más utilizan el EVA ni tampoco quienes más herramientas distintas emplean, aunque debemos recordar que el tamaño y las características de la muestra solo nos permiten apuntar tendencias.

En este contexto, cabe preguntarse si el uso que se hace de la tecnología está subordinado a las concepciones implícitas de la enseñanza o si, por el contrario, son las TIC las que dominan el proceso. En este sentido, hemos visto que diversas variables ligadas al contexto inciden notablemente en el uso concreto que se hace de

la plataforma. Esta constatación nos lleva a valorar más si cabe la importancia de la formación de los docentes para un uso experto de la tecnología (Badia, 2004):

La definición de las competencias que debe tener un profesor para el uso experto de las TIC no puede obviar que el docente necesita poder conocer las TIC de manera contextual con su uso aplicado en el campo educativo y formativo (p. 44).

Por otra parte, creemos que en el futuro habrá que modificar algunos aspectos del cuestionario a partir de la experiencia alcanzada en este trabajo; por ejemplo, para poder analizar en detalle los distintos usos didácticos que se pueden hacer de una misma herramienta (el foro como instrumento de interacción o como mero tablón de anuncios). Por último, la perspectiva del docente no es más que una de las caras de la moneda y, si se persigue obtener una imagen global del proceso de enseñanza-aprendizaje con incorporación de las TIC, se impone recoger información de la perspectiva de los aprendices.

Referencias bibliográficas

- Badia, A. (2004). *Las competencias docentes en el uso formativo de las TIC. Del docente presencial al docente virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- (2006). Ayudar a aprender con tecnología en la Educación Superior. En *Enseñanza y Aprendizaje con TIC en la Educación Superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (3). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf>
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red*. Barcelona: Paidós.
- y Litwin, E. (2004). *Canvis en l'acció docent: de les classes presencials a les classes virtuals*. Barcelona: UOC.
- y Mauri, T. (Coords). (2002). *Pautes per a l'anàlisi de la intervenció d'entorns d'aprenentatge virtual: dimensions rellevants i instruments d'avaluació. Informe final*. EDUS-UOC; GRINTIE-UB. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.pdf>
- Barberà, E. y Simonson, M. (2004). *Procesos de planificación docente con soporte de TIC. Procesos educativos-formativos con TIC*. Barcelona: UOC.

- Cañada, M. D., Cassany, D. y Pegenaute, L. (2007). El grado de Mediación Lingüística de la Universitat Pompeu Fabra, *Actas de las II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS*. Recuperado de <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/54.pdf>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/025/25%20Cesar%20Coll-Separata.pdf
- y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- , Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Dougiamas, M. (2001). *Moodle: Open-Source Software for Producing Internet-Based Courses*. Recuperado de <http://moodle.com/>
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction* (2.^a ed.). Needham Heights (Massachusetts): Allyn & Bacon.
- Ellis, R. A. y Calvo, R. A. (2004). Learning Through Discussions in Blended Environments. *Educational Media International*, 41 (3), 263-274.
- Gargallo, B. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 47 (19), 121-138.
- (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241 (66), 425-446.
- , Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189.
- y Jiménez, M. A. (2007). *La influencia de los estilos docentes de los profesores universitarios en el modo de aprender y en el rendimiento de sus alumnos*. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2B4.pdf?PHPSESSID=e632230842eed83913ccec62a16e94cni>
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- (1994). Orientations to Teaching and their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-73.

- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. En C. J. BONK Y C. R. GRAHAM (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- JONANSEN, D. H. Y CARR, C. S. (2000). Mindtools: Affording Multiple Knowledge Representations for Learning. En S. P. Lajoie (Ed.), *Computers as Cognitive Tools, Volume Two: No more Walls* (165-196). Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Lim, C. P. y Tay, L. Y. (2003). Information and Communication Technologies (ICT) in an Elementary School: Students' Engagement in Higher Order Thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12 (4), 425-451.
- Luque, F. (2008). *Utilització didàctica i bones pràctiques amb Moodle. Recerca a l'educació no universitària de Catalunya*. (Trabajo final de máster en Educación y TIC). Universitat Oberta de Catalunya.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. y Benjamin, J. (2000). What University Teachers Teach and how they Teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- Osguthorpe, T. R. y Graham, R. C. (2003). Blended Learning Environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.
- Perenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! *Revue Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- (2006). Confirmatory Factor Analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sangrà, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de Educación Superior. *Cuadernos IRC*, 5.
- Suárez, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Teoría de la Educación*, 4. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- Suárez, J., Almerich, G. y Gargallo, B. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, 233 (64), 45-66.

- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- , Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Student's Approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- , Prosser, M. y Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and a Revised Approach to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 349-360.
- Twining, P. (2002). Conceptualising Computer Use in Education: introducing the Computer Practice Framework (CPF). *British Educational Research*, 28 (1), 95-110.
- Van Dusen, G. C. (1997). The Virtual Campus. En ASHE-ERIC Higher Education Report, 5 (25). Washington, DC: The George Washington University.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Dirección de contacto: Maria Dolors Cañada Pujols. Universitat Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. C/ Roc Boronat, 138; 08018, Barcelona, España. E-mail: Dolores.canada@upf.edu

El principio del *Universal Design*. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior

Universal Design. Concept and Developments in Higher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100

Robert Ruiz Bel

Universitat de Vic. Facultat d'Educació. Departament de Psicologia. Vic, Barcelona, España.

Lluís Solé Salas

Universitat de Vic. Facultat d'Educació. Departament d'Expressions Artístiques, Motricitat Humana i Esport. Vic, Barcelona, España.

Gerardo Echeita Sarrionandía

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Ingrid Sala Bars

Universidad Ramón Llull. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Departamento de Psicología. Barcelona, España.

Mireia Datsira Gallifa

Universitat de Vic. Escola Universitaria de Ciències de la Salut. Departament de Desenvolupament Humà i Acció Comunitària. Vic, Barcelona, España.

Resumen

Los principios, las prácticas y la investigación sobre *diseño universal* han sido implantados progresivamente en diferentes ámbitos, respecto al diseño y la preparación de entornos para la atención a las necesidades de las personas con discapacidad. En el contexto internacional, este desarrollo ha estado vinculado al avance en derechos sobre igualdad de oportunidades. En el contexto legislativo español, en la Ley 51/2003 se introducen definiciones sobre «accesibilidad universal» y «diseño para todos», con lo que se genera un marco que posibilita el análisis de fuentes conceptuales y de aplicación en nuestro contexto, de las aportaciones del *diseño universal*, así como su consideración para la fundamentación de prácticas de innovación e investigación en nuestros ámbitos universitarios. En

este trabajo, a partir de una amplia revisión de fuentes y aportaciones de gran trayectoria en este campo, se presentan y analizan distintos enfoques, a través de los cuales se están desarrollando y aplicando prácticas de *diseño universal* en el ámbito de la enseñanza universitaria, y se plantean sus implicaciones educativas. Este análisis permite concluir que las aplicaciones del *diseño universal* parecen más prometedoras para el progreso hacia metas de inclusión en el entorno universitario que una perspectiva de «adaptación curricular»; aunque se pone de manifiesto la necesidad de que la investigación que se desarrolle en nuestros contextos aporte pruebas y elementos que favorezcan su implementación. Aplicar prácticas docentes y de planificación en la enseñanza universitaria con bases en el *diseño universal* podría contribuir a superar, eliminar o evitar en un futuro barreras en el aprendizaje, no solo limitadoras del progreso de las personas con discapacidad, sino también del conjunto del alumnado. Asimismo, las conclusiones de este trabajo plantean aplicaciones y estimaciones de nuevas muestras empíricas como puntos de partida para futuras y posibles determinaciones de enfoques conceptuales.

Palabras clave: diseño universal, estudios universitarios, inclusión educativa, adaptación curricular, diversidad del alumnado.

Abstract

Universal design is one of the basic principles in national and international legislation in favour of people with disabilities. It is therefore included in recent Spanish legislation on higher education. This paper gives a broad review of sources and analyses the topic. Different perspectives on universal design are commented upon, and the implications for education are spelled out. Interestingly, it is precisely in higher education where there are more developments in universal design. It is concluded that universal design affords a more promising perspective for the promotion of inclusive education than curriculum adaptations do, but further research is necessary into the conditions and barriers that foster or prevent the implementation of universal design and the important results in terms of learning and participation for all students, not only those with disabilities.

Key words: universal design, higher education, inclusive education, curriculum adaptation, student diversity.

Contexto y propósito

El «Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales» determina en su artículo 3 que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse «desde el respeto», entre otros elementos:

... de los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

En este mismo artículo se determina, además, que «en los planes de estudio en los que proceda», deberán incluirse enseñanzas relacionadas con los derechos y principios establecidos en la Ley 51/2003.

En referencia a lo citado, la Ley 51/2003 define los conceptos de «accesibilidad universal» y «diseño para todos» en los siguientes términos¹ (letras *c* y *d* del artículo 2 de dicha ley):

c) Accesibilidad universal: la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

d) Diseño para todos: la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos, o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

⁽¹⁾ «En aras de garantizar una adecuada interpretación de la ley y de salvaguardar el principio de seguridad jurídica». Véase: Exposición de motivos, II, de la Ley 51/2003.

Asimismo, en la mencionada disposición final décima de esta ley, sobre «accesibilidad universal y formación del profesorado», se establecía que el Gobierno desarrollaría en el plazo de dos años:

... el currículo formativo en «diseño para todos» en todos los programas educativos, incluidos los universitarios, para la formación de profesionales en los campos del diseño, la construcción del entorno físico, la edificación, las infraestructuras y obras públicas, el transporte, las comunicaciones y telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información.

Estas regulaciones ponen de manifiesto la necesidad de disponer de marcos conceptuales y de aplicación de enfoques sobre «accesibilidad universal» y «diseño para todos» que aporten elementos, argumentos rigurosos, datos y resultados contrastados, para contribuir a fundamentar tanto prácticas de implementación como iniciativas de innovación e investigación en el diseño de planes de estudio y en las prácticas docentes en nuestros ámbitos universitarios. La respuesta a estas necesidades tiene, a nuestro juicio, un respaldo sustantivo en el conocimiento de enfoques que, en el contexto internacional, se han generado en relación con las aplicaciones del concepto de *Universal Design* (UD) en ámbitos educativos, particularmente en el de los estudios universitarios.

Este es el propósito principal del presente artículo, en el cual se realiza una primera aproximación a esa necesidad mediante un *análisis* de trabajos existentes sobre esos contenidos. Todo ello podría servir también de guía para muchos de nuestros centros universitarios insertos de pleno, como es bien sabido, en el proceso de incorporación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

Diseño universal y diseño para todos. Diferencias y elementos conceptuales en común

Para nuestros propósitos, creemos oportuno remarcar algunas premisas y asunciones que sustentan el conjunto de nuestro análisis:

En nuestro ordenamiento legal se utiliza la expresión «diseño para todos» y se le atribuye carácter de principio. La expresión *Universal Design* (UD) se refiere a

contenidos singulares (en los que entraremos más adelante) y ha sido acuñada en otros contextos legales. Por esta razón, hemos considerado prudente no asimilar ambas expresiones mecánicamente ni presuponer que ambas se refieren exactamente a lo mismo. Efectivamente, la expresión *Universal Design* (UD) alude a un enfoque desde el cual se proponen «principios» para la acción. Y los intentos de aplicación del UD en ámbitos educativos han generado diferentes enfoques desde los que, a su vez, se plantean «principios de acción» similares, complementarios o específicos. Los distintos significados y usos de estos términos exigen, a nuestro entender, un planteamiento sensiblemente atento a este aspecto. Por esta razón, en este texto optamos por utilizar en primer lugar las expresiones básicas en la formulación original como *Universal Design* (UD), *Universal Design for Learning* (UDL), *Universal Instructional Design* (UID), seguidas de la traducción que nos parece más adecuada.

El *Universal Design* (diseño universal): propósitos y aportaciones iniciales

Como es bien sabido, las primeras bases en la formulación de la expresión *Universal Design* (diseño universal) se deben a Mace et ál. (Conell, Jones, Mace, Mueller, Mullick, Ostroff, et ál., 1997), quienes pretendían presentar algunas claves para la aplicación de lo dispuesto en la Americans with Disabilities Act, de 1990 (ADA, 1990) en relación con el diseño de edificios y espacios para hacerlos accesibles a las personas con discapacidad.

Este autor y sus colegas del Center for Universal Design (CUD) desarrollaron y describieron principios y líneas de apoyo para ayudar a los arquitectos en sus esfuerzos por diseñar edificios y espacios públicos accesibles.

El resultado en la aplicación de estos principios generó un cambio, lógicamente, ineludible. Efectivamente, las dificultades de acceso a los entornos arquitectónicos de las personas con «discapacidad» no son homogéneas.

Diseñar para todas las personas con discapacidad implicaba, pues, resultados con opciones múltiples para producir acceso, así como previsiones de múltiples opciones de interacción satisfactoria para distintas personas. Esa constatación, a nuestro entender, fue clave en la definición del mismo enfoque de UD, dado que estas opcio-

nes no solo proporcionaban acceso a personas a las que legalmente se podía considerar como «personas con discapacidad» sino también a otras que podían ampliar sus posibilidades de acceso satisfactorio mediante alguna de las opciones disponibles.

Ron Mace, junto a su grupo de trabajo –en el que se incluían arquitectos, diseñadores de productos, ingenieros e investigadores en diseño de entornos–, definió el *Universal Design* como:

El diseño de productos y entornos utilizables por todas la personas, en la mayor amplitud posible, sin la necesidad de posteriores adaptaciones o diseños especializados (Conell et ál. 1997, p. 1).

En esta definición podemos identificar asunciones de propósito y de tendencia: «en la mayor amplitud posible». Esta «amplitud» en el diseño no parece algo fijo, ni definitivo en un momento determinado (podría activamente –y este es el *propósito*–, ser objeto de modificación, de expansión, en un momento siguiente). Asimismo, en la propia definición se aprecia el giro conceptual y práctico que, a nuestro entender, constituye el aspecto más crítico en aquello que nos ocupa:

Del propósito de generar «productos y entornos utilizables» por todas las personas con discapacidad –según el mencionado requerimiento legal– a la asunción de generar productos y entornos utilizables por todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad.

Creemos que es conveniente tener en cuenta este giro y evitar, en el desarrollo de implementaciones del UD, en cualquier ámbito –también en el universitario– lo siguiente:

- Considerar el UD como un enfoque únicamente destinado a personas con discapacidad.
- No tener en cuenta que la expresión «todas las personas» incluye, también, a «todas las personas con discapacidad».

Un último apunte sobre esta definición se refiere a aquello que se denomina «posteriores adaptaciones y diseños especializados». Con ello se quiere resaltar que, en la práctica, no sería posible ni adecuado no atender a la necesidad de «adaptaciones posteriores», mientras no se esté en condiciones de asegurar que la amplitud del resultado cubre las necesidades de determinados colectivos o de alguna persona en particular.

Sobre esto conviene tener presente que el término «universal», como ha señalado Bryson (2003), ha sido malinterpretado en algunos casos. Según este autor, algunas de las interpretaciones erróneas surgen de no considerar las limitaciones reales de los procesos de UD; de no asumir plenamente que un procedimiento de UD solo puede entenderse como un proceso progresivo que ha de tender a que sus resultados presenten un 100% de efectividad, lo cual es difícilmente asumible de forma inmediata y segura.

El mismo autor señala, también, la necesidad de superar otro tipo de malas interpretaciones consistentes en entender por «universal» algo único y valioso para todos, en lugar de interpretar que lo realmente «universal» es, precisamente, la «multiplicidad».

A nuestro entender, estas apreciaciones pueden ser particularmente valiosas para orientar razonablemente las experiencias de implantación del UD en cualquier ámbito (y por consiguiente también en el ámbito de la Educación Universitaria y no universitaria) dado que podrían indicar posibilidades de aplicación o implantación rigurosas al tiempo que limitadas según las condiciones del contexto (Ruiz, 2008).

También Mace (Conell et ál., 1997) expuso en sus primeras aportaciones la formulación de aquello que denominó los siete principios del UD en el ámbito del diseño arquitectónico. Ahora bien, conviene remarcar que, como ya advirtió el Center for Universal Design de la North Carolina State University, los siete principios, pensados para el ámbito arquitectónico, se podrían aplicar en otros ámbitos, en diferentes grados, y podrían ser igualmente relevantes para todos los tipos de diseños que se planteen.

Hay que señalar que, en las primeras aportaciones sobre UD, no se abordaba de forma específica, ni explícita, el diseño de entornos de enseñanza, de instrucción, ni de planes de estudio. En ellas se generaban, con todo, unas bases o principios de alcance amplio que podían ser, lógicamente, utilizados, para estos tipos de entornos y para los procesos que en ellos se planean y desarrollan, hechos que no tardaron en producirse.

El concepto de *Universal Design* (UD) aplicado a ámbitos educativos: enfoques, denominaciones, elementos e interpretaciones

En la actualidad, los propósitos de plantear formas de UD en ámbitos educativos se ven reflejados en distintos enfoques que se han generado progresiva y, en algunos casos, simultáneamente, que conocen diferentes denominaciones y que, en general, se plantean metas similares.

Los principales enfoques, con sus respectivas denominaciones, son los siguientes:

- *Universal Design for Learning* (UDL) (diseño universal de aprendizaje).
- *Universal Instructional Design* (UID) (diseño instruccional universal).
- *Universal Design for Instruction* (UDI) (diseño para la instrucción universal).
- *Universal Design in Education* (UDE) (diseño universal en educación).

En algunos casos, se ha considerado que estos diferentes enfoques eran equivalentes y sus denominaciones, sinónimas. A nuestro juicio esto es, en buena medida, adecuado. Sin embargo, en estos momentos conviene examinar cada enfoque de manera singular, dado que han producido resultados y aplicaciones que pueden ser de diferente relieve y utilidad como bases para la acción en el ámbito de estudios universitarios.

Universal Design for Learning (UDL) (diseño universal de aprendizaje)

El UDL se ha considerado desde diferentes perspectivas como:

- Un marco teórico (Rose y Meyer, 2002; Strangeman, Hitchcock, Hall, Meo, et ál., 2006).
- Un enfoque filosófico (Burgstaler, 2002).
- Un enfoque conceptual (Hall, 2002; Higbee, 2003).
- Una teoría (Zhang, 2004).
- Un conjunto de principios basados en la investigación (Eberle y Childress, 2006).
- Un protocolo o procedimiento de diseño del currículo (Richardson, 2003).
- Un paradigma (Bryson 2003; Burgstahler y Cory, 2008).

Según el Center for Applied Special Technology (CAST)², el UDL es un enfoque que se centra en la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo y otros procesos vinculados -como la evaluación- y que se fundamenta tanto en la investigación sobre procesos cerebrales como en las tecnologías de la información y la comunicación con la finalidad de responder a las diferencias individuales en aprendizaje.

² El CAST es una institución que explora cómo se puede utilizar la tecnología para ampliar las oportunidades de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. Estos son los datos de contacto: CAST, 39, Cross Street, Suite 201, Peabody (Massachusetts), 01960; 978-431-8555; e-mail: cast@cast.org; página web: <http://www.cast.org>.

Sobre la investigación en procesos cerebrales relacionados con el aprendizaje humano, Rose y Meyer (2002) expusieron que el UDL se apoya en aportaciones que proponen la existencia de tres «redes cerebrales» básicas que intervendrían en dichos procesos:

- Redes de reconocimiento, encargadas de interpretar y reconocer la información.
- Redes estratégicas, que generan los patrones motores, las acciones y los objetivos.
- Redes afectivas, especializadas en asignar significado emocional.

Estas tres redes dan sentido al *qué*, al *cómo* y al *por qué* se aprende. En términos de Rose y Meyer (2002), esto da lugar a *tres principios operativos*, pensados para minimizar las barreras y maximizar el aprendizaje y la participación, que consisten en:

- Proporcionar al alumnado múltiples medios o formas de representación del contenido. Esta multiplicidad proporcionaría un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje más amplio para cada alumno.
- Proporcionar múltiples medios de expresión al alumnado que permitan que cada individuo demuestre el aprendizaje de acuerdo con su estilo propio y con sus preferencias.
- Proporcionar al alumnado múltiples medios de motivación que permitan que cada sujeto encuentre su incentivo para el aprendizaje de tal forma que los estímulos externos se transforman en un foco endógeno de acción y de motivación.

Según el CAST, estos tres *principios operativos representan* una reorganización de los siete principios del UD en campos del diseño relacionados con el aprendizaje. Por otra parte, en el contexto de la Enseñanza universitaria, el UDL ha producido aportaciones no solo centradas en el diseño de cursos, sino también en su impartición.

Universal Instructional Design (UID) (diseño instruccional universal)

El enfoque del *Universal Instructional Design* (UID) (diseño instruccional universal) ha estado y está, desde su propia concepción, vinculado al propósito de proporcionar «accesibilidad universal» en ámbitos y entornos de Enseñanza universitaria.

Bryson (2003) expresaba la conveniencia del uso del término «instruccional» para referirse a aplicaciones del UD en enseñanza superior por entender que, con este término, se alude a un conjunto de procesos de mayor alcance y amplitud que aquellos a los que se alude con el término «aprendizaje» (Bryson, 2003):

En lugar de las expresiones de *Universal Design* (diseño universal) o *Universal Design for Learning* (diseño universal de aprendizaje), hemos elegido para nuestros trabajos la expresión *Universal Instructional Design* (diseño instruccional universal), propuesta por primera vez por la Dra. Patricia Silver. Esta expresión abarca y se refiere al incremento de las capacidades *instruccionales* en entornos universitarios, a través de potenciar y fomentar las competencias y los conocimientos del profesorado. Esta idea de «capacidad instruccional» integra tres elementos: el diseño de la instrucción, la actividad docente propiamente dicha y la evaluación (p. 39).

Efectivamente, Silver, Bourke y Strehorn (1998) propusieron la expresión para este enfoque en un trabajo que es una fuente fundamental para desarrollos posteriores. Un trabajo de referencia quizá no solo para recuperar los significados y las razones iniciales del enfoque de UID, sino también como estudio empírico sobre sus condiciones de implantación, dado que se gestó, a través de un estudio piloto -que contó con el apoyo del Center for Teaching de la Universidad de Massachusetts- en el cual participaron profesores de esta universidad aportando sus diferentes puntos de vista e identificando posibles barreras y condiciones de implementación del enfoque en su entorno profesional.

Los *principios* o recomendaciones más importantes del UID, que tienen que ver con la idea de *capacidad instruccional* (el diseño de la instrucción, la actividad docente propiamente dicha y la evaluación) se han formulado en términos como:

- Crear un clima de bienvenida en el aula.
- Determinar los contenidos esenciales del curso.
- Proporcionar expectativas claras y retroalimentación a los estudiantes.
- Explorar caminos para incorporar el apoyo natural para el aprendizaje.
- Emplear diversos métodos de instrucción.
- Proporcionar diversas vías para demostrar los conocimientos adquiridos.
- Emplear la tecnología para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Como hemos apuntado anteriormente, estas orientaciones o líneas de acción incorporan aspectos relacionados con los tres principios del UDL, lo que ha contribuido a que se perciban ambos enfoques como expresiones sinónimas.

Universal Design for Instruction (UDI) (diseño universal de instrucción)

Scott, McGuire y Shaw (2003), del grupo de investigación UDI Project Team de la Universidad de Connecticut, propusieron la expresión *Universal Design for Instruction* (UDI) (diseño universal de instrucción) como una forma de aplicar el UD a entornos y necesidades específicamente universitarios.

Su propuesta implica asumir los siete principios generales del UD y añadir dos principios nuevos que se refieren al ámbito universitario. Dichos principios se formulan en los siguientes términos:

- Promover comunidades de aprendizaje. Los entornos de instrucción deben promover interacciones y comunicación entre estudiantes, así como entre los estudiantes y su facultad.
- Cuidar el clima de instrucción. La instrucción se debe diseñar para que sea acogedora e inclusiva. Todos los alumnos deben tener altas expectativas de progreso.

Universal Design in Education (UDE) (diseño universal en educación)

Puede que el *Universal Design in Education* (UDE) no deba ser considerado realmente como un enfoque singular de la envergadura o del contenido de los enfoques expuestos hasta ahora.

En muchos casos, esta expresión aparece como sinónima de *Universal Design for Learning*. En diversas fuentes podemos constatar que los principios para el UDE son idénticos a los del enfoque de UDL: Access Center (<http://www.accessproject.colostate.edu/>), Universal Design Education Online, University of Connecticut (<http://www.facultyware.uconn.edu>), University of Washington, Do-it Project (<http://www.washington.edu/doi/Resources/udesign.html>).

Sin embargo, según el programa Access de la Universidad de Wisconsin-Milwaukee, la diferencia entre UDL y UDE sería de carácter filosófico dado que el tér-

mino «educación» implicaría un mayor número de procesos, de mayor complejidad y de diferentes órdenes, que el término «aprendizaje».

UID y UDL: implementación, impacto y desarrollos futuros

Una buena parte de los estudios sobre implementación del UDL y del UID, en entornos tanto escolares como universitarios, se ha centrado en dos líneas de trabajo:

- El propio proceso de implementación y los condicionantes que afectan al sistema -alumnos o profesores- y que favorecen o dificultan dicho proceso³.
- El impacto de la implementación sobre el rendimiento académico del alumnado⁴.

Como resultado de estos esfuerzos, podemos disponer de:

- Estudios de caso sobre experiencias de implementación de currículos universalmente diseñados (Engelman y Schmidt, 2007; Spooner, Baker, Harris, Ahlgim-Delzell y Browder, 2007).
- Categorizaciones de condiciones que pueden favorecer o dificultar esta implementación (Bryson, 2003; Atwell, Maxwell y Romero, 2008; Surry y Ensminger, 2002; Ensminger y Surry, 2008; Silver, Buorke y Strehorn, 1998).
- Protocolos de implementación para el uso del profesorado. Estas guías se presentan bajo diferentes formatos y con distintos enfoques y niveles de profundización. Mientras la guía de Bryson (2003) o la de la Universidad de Minnesota (Fox y Jonson, 2000) proponen una descripción exhaustiva del protocolo y de los requisitos necesarios para «guiar» dicho proceso, otras como las editadas por la Universidad de Guelph (Palmer y Caputo, 2002; Palmer, 2003) o por el CAST (2008) se limitan a ofrecer una serie de pautas para cada uno de los principios, dar algunas ideas sobre su aplicación y presentar, en su caso, tablas de autoevaluación.

³⁾ En este sentido resulta interesante observar que, mientras en los entornos universitarios la mayoría de estudios se centra en el impacto en las actitudes de los profesores, en contextos escolares, el interés se focaliza en las condiciones de los alumnos que permiten una mejor y mayor respuesta al *Universal Design* (Izzo y Murray, 2003; Spooner et ál., 2007; Arter, Perlis, Ruthkosky, Burkhouse y Holmes, 2008).

⁴⁾ Especialmente completas e interesantes resultan las aportaciones hechas por Yuval et ál. (2004) y por McCahan (2007), donde se ponen a prueba varios programas universitarios de implementación de asignaturas universalmente diseñadas con la consecuente evaluación de impacto sobre los resultados académicos o las percepciones del alumnado.

- Informes de evaluación de los efectos que el rediseño del currículo tiene sobre el alumnado (Yuval, Procter, Korabik y Palmer, 2004).⁵
- Informes de evaluación del impacto de unidades didácticas o de programaciones de cursos, diseñadas a partir del UDL, sobre el resultado académico del alumnado (Engelman y Schmidt, 2007).
- Informes de evaluación sobre la percepción de la satisfacción por parte del alumnado tras haber participado en cursos diseñados desde el UID (Yuval, Procter, Korabik y Palmer, 2004).
- Exploración de las posibilidades del UDL en el diseño de cursos y materiales online (Burgstaler, 2002; Kumar, 2006; Engelman y Schmidt, 2007) y el desarrollo de tecnologías asistidas en entornos virtuales para garantizar o mejorar la accesibilidad (Rutherford y Rutherford, 2007; Harper y DeWaters, 2008).
- Desarrollo de materiales de apoyo. En gran medida, las aportaciones sobre materiales e instrumentos de apoyo al aprendizaje tienen relación con los apoyos al alumnado con discapacidades y se centran en evaluar la eficacia de dispositivos como, por ejemplo: lectores de pantalla, sensores de reconocimiento de voz, transcritores de voz a texto y viceversa, software multimodal⁶ o *clickers*⁷.

Aunque los diversos análisis aportados en los propios estudios apuntan claramente a unos resultados alentadores y positivos (buenos niveles de satisfacción por parte del alumnado, mejora de resultados académicos, etc.), parece generalizado un consenso sobre la necesidad de desarrollar más la investigación, con diseños más potentes que los utilizados hasta ahora, para contrastar con mayor rigor el efecto que los programas universalmente diseñados tienen en la mejora del rendimiento y en la participación de los alumnos con y sin discapacidad, y tanto en contextos escolares como universitarios (Hall, 2002; Duranczyk, Higbee y Lundell, 2004; Abbate-Vaughn, 2008).

Mirando hacia el futuro inmediato, creemos que es imprescindible seguir avanzando para incrementar la accesibilidad universal en el entorno universitario. Desde

⁵) Agradecemos el permiso de estas autoras para citar los resultados y características de estas aportaciones. El estudio está disponible a través de la página web de la Universidad de Gualph en la dirección <http://www.tss.ouguelp.ca/uid/UIDsummaryfinalrep.pdf>. Puede ser de especial interés consultar los aspectos metodológicos.

⁶) Algunos de los más estudiados son los programas Tri-Access (Chen et ál., 2007) y Read Write Gold (Arter et ál., 2008). Merece especial atención el proyecto Aprender (Fuertes et ál., 2008) realizado en la Universidad Politécnica de Madrid.

⁷) Botoneras de respuesta inmediata (Arter et ál., 2008).

esta posición, los enfoques sobre UDL, UDI, etc., que estamos viendo florecer fuera de nuestras fronteras, así como las guías y los procedimientos de implementación que conocemos, se pueden considerar tentativas valiosas en esta dirección. Sin embargo, no deberían eximirnos de nuestra propia reflexión y de que, en nuestros contextos, se tengan en cuenta otros medios u opciones. Debemos estar atentos para no caer en la tentación de aplicar de manera simplemente mecánica los materiales traducidos.

El enfoque del diseño universal aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje supone, a nuestro juicio, una perspectiva superadora respecto al planteamiento de las adaptaciones curriculares que, en parte, contribuimos a desarrollar en España (Ruiz, 1997). Asumir, desde el inicio del proceso de programación didáctica, la riqueza y la complejidad que supone valorar la diversidad del alumnado; tener presente, por ello, las necesidades educativas de todos los discentes; y diseñar los procesos escolares desde esa premisa es una opción más coherente con los principios de inclusión educativa (Echeita, 2008) que la de pensar en «la mayoría» a posteriori y realizar adaptaciones que a menudo no van más allá de la simple eliminación de objetivos y contenidos de aprendizaje.

Recientemente, se ha suscitado en el ámbito universitario español una cierta sensibilidad y se han emprendido algunas actuaciones dirigidas a garantizar el derecho de los estudiantes con discapacidad –o con otras condiciones de vulnerabilidad– a estar presentes, a aprender y a participar en la vida universitaria en condiciones de igualdad con el resto de sus compañeros. Sería una gran noticia y un paso esperanzador que este proceso continuara bajo las nuevas premisas del diseño universal sin repetir enfoques y planteamientos agotados. Confiamos en que este trabajo ayude a quienes quieran iniciar o profundizar en este nuevo camino.

Referencias bibliográficas

- Abbate-Vaughn, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (3), 7-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art1.pdf>
- Arter, P. S., Perlis, S. M., Ruthkosky, K., Burkhouse, E. y Holmes, J. (2008). Using Student Response Systems for Curricular Redesign in Education Courses. En

- K. McFerrin et ál. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education*. Chesapeake (Virginia): AACE.
- Atwell, N., Maxwell, M. y Romero, E. (2008). *Implementing Technology: A Change Process*. ERIC ED503023. Recuperado de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/00000119b/80/41/a4/54.pdf
- Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide*. Learning Opportunities Task Force. Richmond Hill. Recuperado de <http://www.loft.ca>
- Burgstahler, S. (2002). Universal Design of Distance Learning. *Dins Information Technology and Disabilities*, III (1). Recuperado de <https://people.rit.edu/easy/itd/itdv08nl/burgsth.htm>
- y Cory, R. (2008). *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Cast (2008). *Universal Design for Learning Guidelines, version 1.0 Wakefield*. Recuperado de <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html>
- Chen, M. C., Cko, C. C., Chen, L. Y. y Chiang, C. H. (2007). Developing and Evaluating a TriAccess Reading System. *Lecture Notes in Computer Science*, 4556, 234-241. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Conell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E. et ál. (1997). *The Principles of Universal Design*. The National Institute on Disability and Rehabilitation Research. US Department of Education. NC State University, The Center for Universal Design. Recuperado de http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Duranczyk, I. M., Higbee, J. L. y Lundell, D. B. (Eds.) (2004). *Best Practices for Access and Retention in Higher Education*. Minneapolis: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, General College, University of Minnesota.
- Eberle, J. H. y Childress, M. D. (2006). Universal Design for Culturally Diverse Online Learning. En A. Edmundston (Ed.), *Globalized e-Learning Cultural Challenges*, 239-254. Heshrey (Pensilvania): Idea Group.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2), 9-18. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>

- Engelman, M. y Schmidt, M. (2007). Testing an Experimental Universally Designed Learning Unit in a Graduate Level Online Teacher Education Course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3 (2), 112-132.
- Ensminger, D. C. y Surry, D. W. (2008). Relative Ranking of Conditions that Facilitate Innovation Implementation in the USA. *Australian Journal of Educational Technology*, 2008, 24 (5), 611-626.
- Fox, J. A. y Jonson, D. (Eds.) (2000). *Curriculum Transformation and Disability Workshop Facilitators Guide*. University of Minnesota. Recuperado de <http://www.gen.unm.edu/research/ctad>
- Fuertes, J. L., González, A. L., Mariscal, G. y Ruiz, C. (2008). Applying a Methodology for Educating Students with Special Needs: A Case Study. En M. ISKANDER (Ed.), *Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E-assessment, and Education*, (229-234).
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. Wakefield (Massachusetts): National Center on Accessing the General Curriculum. Recuperado de http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Harper, K. A. y DeWaters, J. (2008). A Quest for Website Accessibility in Higher Education Institutions. *Internet and Higher Education*. DOI: 10.1016/j.iheduc.2008.06.007.
- Higbee, J. L. (Ed.) (2003). *Curriculum Transformation and Disability: Implementing Universal Design in Higher Education*. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, General Collage. Minneapolis: University of Minnesota.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. y Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children*, 35 (2), 8-17.
- Izzo, M. y Murray, A. (2003). Applying Universal Design for Learning Principles to Enhance Achievement of College Students. En C. M. Gynn y S. Acker (Eds.), *Learning Objects: Contexts and Connections*, 1 (1), 29-42. The Ohio State University. Recuperado de http://telr-research.osu.edu/learning_objects/
- Kingren, K. (2008). 'Invisible' Learning Disabilities in Higher Education: Teaching Universal Design Principles and Strategies through Web-Based Learning Modules. En K. McFerrin et ál. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*, 1452-1454. Chesapeake (Virginia): AACE.

- Kumar, P. (2006). Using Universal Design Principles for e-Learning. En T. REEVES y S. YAASHITA (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 1274-1277. Chesapeake (Virginia): AACE.
- McCahan, S. (2007). *Universal Instructional Design Applied in a Design Classroom*. Design in Engineering Education Division. 2007 Conference Program. American Society for Engineering Education, 2007. Recuperado de http://www.icee.usm.edu/ICEE/conferences/asee2007/papers/1672_UNIVERSAL_INSTRUCTIONAL_DESIGN_APPLIED_I.pdf
- Palmer, J. (2003). *Universal Instructional Design Implementation Guide*. Teaching Support Services. LOTF, Government of Ontario.
- y Caputo, A. (2002). *The Universal Instructional Design Implementation Guide*. Teaching Support Services. LOTF, Government of Ontario.
- Pardey, S. y Fitzpatrick, C. (2002). Pathways 6 Conference 2002 Simply Read: Universal Design in Learning Materials. TAFE NSW Western Institute. Recuperado de <http://www.adcet.edu.au/StoredFile.aspx?id=976&fn=Sue%20Pardey.pdf>
- Richardson, K. y Hofer, M. (2006). Connecting Theory and Practice Through Design-Based Research: Applying Universal Design for Learning Principles to Multimedia Presentations. En C. Crawford et ál. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, 4221-4224. Chesapeake (Virginia): AACE.
- Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Ruiz, R. (1997). Les adaptacions curriculars individualitzades a l'escola inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1 (1), 45-53.
- (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.
- Rutherford, R. H. y Rutherford, J. K. (2007). Universal Instructional Design for Learning how to Apply in a Virtual World. Conference On Information Technology Education (CITE). En *Proceedings of the 8th ACM SIGITE Conference on Information Technology Education*, 141-146.
- Scott, S. S., McGuire, J. M. y Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24.

- Silver, P., Bourke, A. y Shaw, S. F. (2003). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31 (2), 47-51.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgim-Delzell, L. y Browder, D. M. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- Strangeman, N., Hitchcock, C., Hall, T., Meo, G. et ál. (2006). *Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom?* CAST. The Access Center: Washington D. C. Recuperado de <http://www.idonline.org/article/13002>
- Surry, D. y Ensminger, D. C. (2002). *Perceived Importance of Conditions that Facilitate Implementation*. Papel presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association. Abril 2002, New Orleans. Recuperado de http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/Vol6_No1/perceived_importance_of_conditions.htm
- Yuval, L., Procter, E., Korabik, K. y Palmer, J. (2004). *Evaluation Report on the Universal Instructional Design Project at the University of Guelph*. Recuperado de <http://www.tss.uoguelph.ca/uid/UIDsummaryfinalrep.pdf>
- Zhang, Y. (2004). *Universal Design for Learning - Creating Learning Spaces Accessible for All Learners*. McNeese State University. Recuperado de <http://www.celt.lsu.edu/cfd/THE/Eproc04/Zhang.pdf>

Dirección de contacto: Robert Ruiz Bel. Universitat de Vic. Facultat d'Educació. Departament de Psicologia. C/Sagrada Família, 7, Edifici C; 08500, Vic, Barcelona, España.
E-mail: robert.ruiz@uvic.cat

La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación

In-service Education of Pre-school and Primary School Teachers in Teacher Centres. An Evaluation Model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101

Asunción Manzanares Moya

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía. Cuenca, España.

María José Galván-Bovaira

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Psicología. Cuenca, España.

Resumen

La formación permanente del profesorado es un requisito indispensable para el desarrollo profesional de todo docente. Entre otros proveedores de formación, los centros de profesores –con diversas denominaciones en las distintas comunidades autónomas–, durante los más de 20 años desde su institucionalización, han cumplido, entre otras, con las funciones de detectar y satisfacer las necesidades formativas del profesorado. El estudio que presentamos¹ tiene como objetivo último identificar mediante un modelo de evaluación diseñado a tal efecto las características relevantes de la oferta formativa desarrollada entre 2000 y 2005 por el centro de profesores de Cuenca. Para ello, se ha evaluado la relación entre la oferta y la demanda formativa y el grado de correspondencia entre el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de los centros educativos de su área de influencia. Esta investigación evaluativa se organizó y llevó a cabo en tres fases sucesivas: a) análisis documental del marco normativo relacionado

⁽¹⁾ El estudio ha sido financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha conforme a las condiciones que fija la «Orden de 02-02-2006, por la que se convocan ayudas para el desarrollo de proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el no universitario de la comunidad autónoma».

con la formación permanente del profesorado y de las características de la oferta formativa desarrollada; b) estudio cualitativo mediante entrevistas en profundidad a informantes clave y grupos de discusión conformados por equipos directivos y profesores de Infantil y Primaria; y c) trabajo en contexto mediante la observación en cuatro centros que desarrollan proyectos de formación. Para su desarrollo se diseñaron distintos instrumentos de evaluación y se aplicaron diversas técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos. El estudio se llevó a cabo entre los años 2006 y 2008. El debate sobre la profesionalización de los asesores, los modelos de asesoramiento, el cambio de cultura formativa que ha de producirse en los docentes y en los propios centros y la necesidad de repensar las modalidades de formación para que respondan a las nuevas exigencias educativas, entre otros, son los ejes en torno a los que giran las principales conclusiones.

Palabras clave: formación permanente del profesorado, centros de profesores, investigación evaluativa, evaluación de la formación, modelos de asesoramiento, modalidades de formación.

Abstract

In-service education is an essential requirement for professional teaching development. Along with other training providers, teacher centres (or centres under similar names in the different autonomous communities) have fulfilled their role of detecting and meeting teachers' training needs since their inception over twenty years ago. The goal of this project was to identify the relationship between training supply and demand and how it corresponds with teachers' professional development and that of the schools in their area of influence, using an evaluation model designed specifically for this purpose. This evaluation research was structured in three stages: a) documentary analysis of the regulatory framework for ongoing teacher training and the characteristics of the training offered; b) a qualitative study using in-depth interviews of key reporting agents and discussion groups with management teams and pre-school and primary school teachers and c) on-site observation in four schools that provide training programmes. For each of these stages, different evaluation instruments were designed and quantitative and qualitative data analysis techniques were applied. The debate over the professionalisation of consultants, consulting models, the changes that must take place in the training culture of teachers and training centres and the need to rethink training methods so that they meet new educational demands are the main topics the conclusions address.

Key words: in-service teacher education, teacher centres, evaluation research, training evaluation, consulting models, training methods.

La formación permanente del profesorado como objeto de estudio

El interés por la formación permanente del profesorado (en adelante FPP) es muy antiguo, pero la preocupación por saber cómo, de qué modo, con qué modelos se lleva a cabo y la conciencia de que este conocimiento debe analizarse y actualizarse es mucho más reciente si lo comparamos con otros ámbitos de investigación y evaluación educativa.

En nuestro país, tras más de dos décadas de institucionalización de la FPP, la consulta de los catálogos, las bases documentales nacionales y los repositorios digitales científicos (ISOC, CSIC, REDINED) aportan pocas referencias sobre este tipo de estudios en nuestro panorama educativo: entre 1990-2000, hemos localizado en estas bases trabajos sobre la relación entre la teoría y la práctica (Ruiz de Gaúna, 1996), las características de la formación del profesorado (Ojanen y Carballo, 1998; San Fabián, 2000), la innovación educativa (Rosales, 1996) o la formación en las disciplinas científicas (Garret, 1999). Existen otros estudios más específicos circunscritos a experiencias geográficas concretas (Sánchez Martín, 1992) o vinculados a ámbitos de intervención (Comunidad de Madrid, 1992; Imbernón, 1998) y perspectivas (Grando y Gil, 1994). En cualquier caso, son escasas las experiencias de colaboración entre las estructuras de formación continua y los centros dedicados a la formación inicial del profesorado que investigan esta cuestión (Dios, 2004).

La revisión de las investigaciones sobre profesorado financiadas hasta hace poco por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ofrece una visión global del estado de la cuestión, de la evolución experimentada y de las perspectivas de futuro de esta línea de investigación (Egido, Castro y Lucio-Villegas, 1993; Cerdán y Grañeras, 1999). Su consulta muestra patrones de interés: el número de estudios sobre la formación inicial del profesorado es claramente superior a los dedicados a la FPP; predominan los estudios de tipo exploratorio y descriptivo frente a los de carácter experimental y a los de tipo histórico y comparativo. También se observa que la producción ha sido mayor cuando la formación del profesorado se ha vinculado a las reformas educativas, lo que conlleva el reconocimiento de la importancia del profesorado en el éxito de los cambios que se propugnan y, consecuentemente, la magnificación de las posibilidades de influencia de la formación en su desarrollo profesional y en la mejora de su práctica. Como señalan Escudero y Luis (2006), la creencia de que «a más formación, mejores profesores» ha venido funcionando en nuestra tradición y, con ello, se han olvidado las dimensiones sociales y personales del cambio y, a nuestro juicio, otras formas de aproximarse a este ámbito de estudio.

Más allá de la producción bibliográfica y de otros observatorios de interés (González-Vallinas, 2006; Red Eurydice, 2006), es notoria la ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la formación del profesorado en nuestro país; una tarea compleja pero imprescindible (Lieberman y Miller, 2003). En cualquier caso, si bien existen algunos estudios globales que proporcionan una cierta aproximación al tema (Villar, 1999; Montero, 2006), la evaluación de la FPP necesita más reflexiones, cuando no instrumentos útiles, para lograr una visión amplia del trabajo que realizan las instituciones encargadas de ella, incluidas los centros de profesores (en adelante, CEP).

En nuestro contexto, los CEP fueron creados siguiendo el modelo anglosajón, Teacher's Center. El Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre los define como «instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas».

Sin abundar en la evolución experimentada por estas instituciones y sabiendo que han sufrido distinta suerte según las comunidades autónomas, podemos afirmar que los CEP son reconocidos como un servicio de apoyo externo a los centros y al profesorado (Teixidor, 2002; Dios, 2004). Durante las dos últimas décadas, hemos asistido al aumento progresivo de la oferta de formación y a la preocupación por que esta responda a los retos educativos; sin embargo, creemos que esto no ha ido acompañado de planes para evaluar la utilidad real de dicha formación. La labor que desarrolla un CEP está dirigida a la continua profesionalización del profesorado, pero de esta afirmación no puede deducirse que todas las acciones formativas se transformen directamente en el desarrollo de nuevos recursos profesionales y se proyecten en la mejora de la enseñanza, de los centros y del aprendizaje de los alumnos. Nos parece que el estudio de los factores que favorecen o inhiben esta transferencia tiene suficiente envergadura para dotar de criterios de calidad al papel desempeñado por estas instituciones como estructuras de formación que desarrollan una política activa de difusión de conocimiento académico, del propio saber y de experiencias innovadoras.

Los primeros interrogantes en este sentido resultan obvios. En primer lugar, ¿al profesorado le es útil el tipo de formación ofrecida para resolver los problemas que encuentra en su práctica docente?, ¿contribuye a su desarrollo personal y profesional? (Day, 2005). Por otro lado, ¿redunda en la mejora de los centros educativos? (MacBeath y Mortimore, 2001; Murillo y Muñoz, 2002; Magaña, 2006). Y, finalmente, ¿la formación recibida se traslada al aula y contribuye a un mejor aprendizaje por parte de los alumnos?

La tarea de evaluar el aprovechamiento que los alumnos realizan de aquello que sus profesores aprenden cuando participan en acciones formativas es crucial para ajustar los procedimientos que se siguen al diseñar la oferta formativa de los CEP (Ojanen y Caballero, 1998; Porlán, 2001; Villar Angulo, 1999). Pero es necesario ir más allá de la creencia de que lo que se aprende en cursos o encuentros se aplica de forma natural y automática al trabajo docente. Conviene diseñar modelos de evaluación de dichos procedimientos que nos ayuden a profundizar tanto en aspectos conceptuales referentes a la FPP como en aquellos elementos más prácticos que llevan a un mejor aprovechamiento de los recursos formativos.

Aunque la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializa en el aula, la formación del profesorado debe trascender esas paredes para ubicarse en el propio centro (Bolívar, 1999; Fullan y Hargreaves, 1991; Lieberman y Miller, 2003). Por lo tanto, los aspectos formativos no son meramente un proceso de interiorización individual trazado en línea recta entre dos únicos protagonistas, el formador y el aprendiz -en este caso el propio profesorado (Gairín y Armengol, 2008)-, sino que son una realidad mucho más compleja. Por otro lado, la evaluación de la eficacia de la formación en términos de aplicabilidad es un tema pendiente (Adams, 2001; Pineda, 2007).

La formación permanente del profesorado en Castilla-La Mancha: la necesidad de su evaluación

En Castilla-La Mancha, la red de CEP es la institución privilegiada por la Administración desde que la comunidad asumió las competencias educativas en el año 2000 para construir y consolidar el modelo educativo regional. En esta comunidad, la FPP es un ámbito activo relevante y los CEP han tenido un papel protagonista en la definición de un perfil del profesorado que sea coherente con el modelo educativo. Este perfil se ha ido construyendo de acuerdo con las líneas y ámbitos de formación establecidos en los distintos planes regionales de formación del profesorado desde el curso 2000-2001 hasta el 2008-2009. Caben destacar las siguientes líneas de actuación: la formación profesional, la atención a la diversidad en ESO, la elaboración de un modelo de escuela rural, las TIC como herramienta pedagógica, los modelos de evaluación de centros y educación inclusiva, la mejora de la calidad y eficacia de los centros docentes o la coordinación del plan de orientación de zona.

El estudio que presentamos se plantea cuando han transcurrido más de seis años de autonomía en la gestión de las competencias educativas; el tiempo pasado nos dota de la suficiente perspectiva para realizar una valoración. Un precedente inmediato de esta necesidad lo encontramos en el Plan de Evaluación de CEP que la comunidad puso en marcha y que se desarrolló, en primer lugar, a través del Taller Regional de Evaluación y, seguidamente, con la contextualización de dicho plan en cada CEP. Sin embargo, el grado de desarrollo en cada uno ha sido muy diferente y no en todos los casos se ha llegado a tener resultados generalizables ni medidas concretas llevadas a cabo con continuidad. Por este motivo, a iniciativa del propio CEP de Cuenca, nos propusimos realizar una investigación evaluativa. El estudio parte de la hipótesis de que no tiene sentido preguntarse si la formación es necesaria, sino si el tipo de formación ofertada le resulta útil al profesorado para resolver los problemas que encuentra en la práctica, para contribuir a su desarrollo personal y profesional y para mejorar la eficacia de los centros educativos.

Desde una perspectiva teórica, el estudio toma como referentes los postulados propios de la formación en el lugar de trabajo y la relevancia del contexto en el desarrollo profesional (Evans, Hodkinson y Unwin, 2002; Evans et ál. 2006; Hodkinson y Hodkinson, 2003). Como es próximo a las teorías constructivista y sociocultural, nuestro estudio hace suyo un concepto de la formación como desarrollo profesional del profesorado que requiere una actitud de aprendizaje sistemático desde la propia práctica y desde el escenario donde esta se produce (Imbernón, 2002, 2007). Conforme a estas premisas, es necesario analizar la función de los CEP teniendo en cuenta no solo el marco normativo en vigor o la filosofía que subyace a la formación permanente, sino de forma muy particular el contexto y el funcionamiento institucional, así como los procesos de diseño de la oferta formativa y su influencia en la demarcación territorial del CEP. También es importante tener en cuenta los procesos organizativos que favorecen (o inhiben) la efectividad de la relación con los centros educativos, su acción conforme a modelos que permitan solucionar las cuestiones que preocupan al profesorado y que la formación se articule en proyectos de cambio.

Con estas premisas diseñamos un modelo de evaluación de la función formativa de los CEP cuya aplicación piloto se ha realizado en el centro de Cuenca. Su elección se explica, en primer lugar, por el interés del propio centro en evaluar su actuación en el período comprendido entre 2000 y 2005. Otras razones son las que siguen:

- Este centro ha sido testigo de la evolución que han experimentado los CEP en los últimos 25 años. Esta evolución se puede resumir en tres hitos:

- La publicación del Plan Marco de la FPP y del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (MEC, 1989) que regularon las actuaciones que los CEP habían desarrollado desde su creación. Es una cuestión importante dada la inminente reforma del sistema educativo.
 - La unificación de la red de CEP con la red de centros de recursos (Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre) durante la generalización de la reforma que supuso una nueva estructuración geográfica del trabajo de estos centros y la revisión de las formas de planificación, del perfil del asesor y del modelo de intervención.
 - La transferencia de competencias educativas en el año 2000 y la aplicación del Decreto 78/2005, 05-07-2005 (DOCM 08-07-2005) por el que se establece el modelo de FPP, los procedimientos y estrategias para dar respuesta a las necesidades del sistema educativo y las demandas del profesorado en Castilla-La Mancha.
- El CEP de Cuenca tiene carácter provincial: atiende a 14 colegios de Educación Infantil y Primaria, un centro de Educación Especial, tres colegios concertados y seis colegios rurales agrupados (CRA). Igualmente pertenecen a su área de proyección una escuela infantil, un centro de Educación de adultos, una escuela de música, una escuela de idiomas, una escuela de arte y siete institutos de Educación Secundaria. Y, aunque no era de titularidad de la consejería, el CEP siempre ha atendido todos los recursos educativos existentes en la zona, como es el caso del conservatorio profesional de música y los seis centros de educación a la infancia. Además, la Administración educativa le ha dado a este CEP prioridad para atender a las iniciativas de alcance regional según los diferentes planes estratégicos y programas institucionales. Este hecho hace que, anualmente, organice y certifique acciones formativas para más de 3000 profesores.

Objetivos y diseño metodológico del estudio

El estudio tiene tres objetivos generales que definen tres fases en la investigación:

- Identificar características relevantes de la oferta formativa que el CEP de Cuenca desarrolló entre los años 2000 y 2005 en los sucesivos planes de FPP de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

- Analizar y diagnosticar la situación de la relación entre la oferta y la demanda formativas del CEP de Cuenca desde la perspectiva de los profesores de Enseñanza infantil y primaria de centros educativos de su área de influencia.
- Valorar en qué grado las características de la oferta formativa del CEP de Cuenca contribuyen a que exista una correspondencia entre la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la mejora del centro como contexto de aprendizaje mediante el trabajo de campo en los centros educativos de su área de influencia.

La información general que había que recopilar durante las fases del trabajo se estructuró en siete dimensiones de acuerdo con el marco teórico del estudio descrito anteriormente.

Las dimensiones que se recogen en la Tabla I actuaron como eje para mantener la visión global del estudio y facilitar la toma de decisiones respecto a la identificación de los informantes significativos.

TABLA I. Dimensiones de la evaluación de la actividad de los centros de profesores

Filosofía de la formación permanente del profesorado (FPP)	Marco normativo	Contexto institucional CEP
Sentido Utilidad	FPP: Sistema de organización Conocimiento del modelo regional Grado de aplicación Función del Plan Provincial	Historia y realidad: Evolución Adecuación
Necesidades: Sistema educativo Profesorado		Origen y tipología de la demanda formativa y de asesoramiento
CEP: Sentido y utilidad Valores promovidos Oferta formativa		Mecanismos de actualización o renovación de la oferta formativa
Calidad de la FPP		
Principios del modelo de FPP		
Organización interna del CEP	Diseño oferta formativa	Funcionamiento institucional
Elección, preparación y liderazgo del director	Procedimiento de detección de las necesidades formativas	Capacidad promotora del director

Asesorías: Estructura Funcionamiento	Elaboración de la programación anual	Grado de implantación de la programación
Preparación, implicación y liderazgo de los asesores	Conexiones con los planes de orientación y con el Plan Provincial de FPP	Mecanismos para el control de resultados
Filosofía del CEP: conexión con centros de la zona educativa	Criterios que determinan: Estrategias Modalidades formativas	Calidad de la comunicación interna y externa
		Clima de trabajo y cultura dominante
		Actividades de formación regional y provincial
Proyección sobre la zona educativa		
Dinámica de relación de los centros y la Administración educativa	Seguimiento	Valor diferencial de la escuela rural
Percepción de la función del CEP	Estabilidad media de los programas de los centros	

Procedimientos de recogida de información

Se detallan las técnicas y los instrumentos de evaluación utilizados de acuerdo con la secuencia que, metodológica y cronológicamente, ordena el estudio.

Estudio documental: el marco normativo de la formación permanente y su concreción en la actuación del CEP

En el estudio documental se revisó la normativa generada desde la resolución de 27-03-2000 de la Dirección General de Política Educativa por la que se aprobaron las instrucciones para la elaboración del primer plan de FPP de Castilla-La Mancha hasta el decreto de formación del profesorado (2005).

También se analizó la documentación que el CEP generó sobre las actividades formativas realizadas en el período comprendido entre 2000 y 2005 y se relacionó la oferta formativa del CEP con la transferencia que el profesorado asistente a las actividades formativas iba a realizar a las situaciones educativas en el centro y en

el aula. Para ello se estableció lo que denominamos *índice de aplicabilidad* con tres niveles:

- **Aplicabilidad alta:**
 - Contenidos referidos a técnicas, métodos, herramientas, estrategias de actuación, etc., relacionados con áreas de conocimiento específicas que puedan ser incorporadas casi de forma inmediata a la práctica docente.
 - Contenidos referidos a marcos teóricos explicativos de la situación educativa, nuevas perspectivas o innovación psicopedagógica, que lleven a los docentes a reflexionar sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Consecuencia de ello será el desarrollo de nuevas dinámicas de trabajo y la elaboración de materiales ajustados. Ello supondrá una aplicabilidad potente aunque demorada en el tiempo.
- **Aplicabilidad media:** contenidos referidos a técnicas, métodos, herramientas, estrategias de actuación, etc., que faciliten el trabajo del docente aunque no exista una relación directa con áreas de conocimiento específicas.
- **Aplicabilidad baja:** contenidos alejados de la práctica docente, pero que repercuten en ella al proporcionar motivación personal al profesorado.

Este índice se aplicó a las actividades formativas detalladas en los memorandos elaborados por el CEP de 2000-2001 a 2004-2005. Con ello se recabó información acerca de los intereses formativos del profesorado, el número de asistentes, las modalidades de formación y los centros participantes. Finalmente, este análisis permitió identificar el itinerario formativo de los centros y facilitó la selección de aquellos en los que realizar el trabajo de campo.

Estudio cualitativo: el análisis del interfaz oferta-demanda formativa

Para conocer y analizar las características de la FPP y de los agentes implicados se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas en profundidad a informantes clave y grupos de discusión con el equipo pedagógico del CEP, con profesores y con equipos directivos. Todo ello se desarrolló entre noviembre de 2006 y mayo de 2007. Participaron un total de 65 profesionales distribuidos como sigue:

- Cuatro entrevistas en profundidad a informantes clave con responsabilidad en el diseño de la FPP: los asesores de formación de la Delegación Provincial

de Educación y Ciencia de Cuenca, un miembro del Consejo Pedagógico y Social² del CEP y, finalmente, su director. El objetivo era recabar su opinión acerca de la filosofía y utilidad del plan de FPP y enmarcar en el contexto institucional las necesidades formativas dentro del ámbito de actuación del CEP.

- Dos grupos de discusión con el equipo pedagógico del CEP con un intervalo de seis meses en los que estuvieron representadas todas las asesorías: lingüística, científica, tecnologías educativas, orientación y atención a la diversidad, desarrollo cultural y expresión artística.
- Un grupo de discusión con miembros de equipos directivos de centros públicos y concertados orientado a conocer su participación en el diseño de la oferta formativa y las condiciones que, según ellos, deberían darse para favorecer el desarrollo individual de los profesores y los centros.
- Cinco grupos de discusión con profesores de Educación Infantil y Primaria procedentes de centros públicos, concertados y CRA para conocer su relación con la oferta formativa del CEP, identificar las necesidades formativas emergentes y las características de la oferta formativa que ellos considerarían ideal.

Se tuvo especial cuidado en que los participantes en el estudio representaran a su colectivo en cuanto a edad, nivel educativo (Infantil y Primaria), experiencia en la dirección de centros y asistencia o no a las acciones formativas del CEP durante los últimos seis años.

El análisis de la correspondencia entre la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la mejora del centro

Para analizar esta correspondencia se trabajó en cuatro centros. Estos se seleccionaron porque respondían a itinerarios formativos diferenciados conforme a las siguientes características: su condición rural o urbana, las características del profesorado (estabilidad o movilidad) y su grado y tipo de participación en las acciones formativas del CEP a lo largo de los años objeto de estudio. Se analizaron dos centros rurales agrupados y dos centros públicos ubicados en la capital (Tabla II).

⁽²⁾ El Consejo Pedagógico y Social del CEP es el órgano de participación de la comunidad educativa de su ámbito de actuación. Entre otras funciones tiene las de analizar, aprobar y supervisar la programación general y la memoria anual del CEP, así como su presupuesto.

TABLA II. Características de los centros donde se ha realizado el trabajo de campo

Centro	N.º de profesores	N.º de alumnos	Grupo de trabajo
CRA 1 5 centros: 5 unidades Infantil 9 Primaria	33	197	Estrategias de trabajo en valores Plan de Lectura
CRA 2 5 centros: 3 unidades Infantil 7 Primaria	22	90	Las TIC: vehículo de interculturalidad y cohesión social. Cuadernos, materiales didácticos para el trabajo interdisciplinar por proyectos Infantil- 6.º Primaria
Centro 1	19	254	Elaboración del Plan de Convivencia
Centro 2	39	450	Lectoescritura y Matemáticas en Educación Infantil Plan de Lectura Inglés en el currículo de Infantil, primer y segundo ciclo de Primaria

El trabajo de campo se inició con una entrevista al equipo directivo y los coordinadores de los grupos de trabajo que desarrollaban proyectos de formación en los centros. En ella se explicó el objetivo del estudio y se concretó el calendario de visitas para participar en las sesiones de trabajo de los grupos de profesores.

A los equipos directivos se les entregó un cuestionario ad hoc con 27 preguntas sobre el concepto de FPP, las características del centro, la valoración de las acciones formativas ofrecidas por el CEP, el papel desempeñado por los asesores y una última pregunta abierta sobre el itinerario formativo del centro.

A los coordinadores de los grupos de trabajo también se les aplicó un cuestionario ad hoc de 37 preguntas sobre la actuación de dichos equipos, el papel del asesor de referencia del CEP, los posibles cambios que se hubieran producido en el centro como consecuencia de los proyectos de formación desarrollados y una cuestión abierta sobre las características del grupo de trabajo.

El análisis descriptivo de estos datos ha identificado el grado de conformidad con las cuestiones planteadas mostrando el valor de mayor presencia a lo largo del cuestionario sobre el sentido y utilidad de la FPP percibida por los centros. Con esta información se construyó el perfil de los centros y se diseñó el protocolo de observación para el trabajo de campo. La asistencia de las investigadoras en calidad de observadoras

participantes pasivas a las sesiones de trabajo de los grupos en funcionamiento tuvo lugar desde junio de 2007 a marzo de 2008. La observación, como decimos, se organizó conforme a un protocolo en donde se recogían datos sobre el funcionamiento del grupo de trabajo, el tipo de tareas realizadas, así como los criterios establecidos sobre la aplicabilidad en el aula y, por extensión, al centro, de los resultados conseguidos.

Resultados

El *índice de aplicabilidad potencial* a las tareas docentes resultó eficaz para cumplir con el primero de los objetivos planteados -identificar las características de las actividades formativas desarrolladas por el CEP y la participación del profesorado en ellas (Tabla III)-.

TABLA III. Estimación de la aplicabilidad de la oferta formativa del cep de Cuenca según la modalidad de formación y la participación del profesorado (2000-01; 2001-02; 2003-04 y 2004-05)

ÍNDICE DE APLICABILIDAD					
ALTA		MEDIA		BAJA	
Modalidad de formación	N.º de participantes	Modalidad de formación	N.º de participantes	Modalidad de formación	N.º de participantes
Curso	879	Curso	856	Curso	7.600
Encuentros	473	Seminario	318	Encuentros	425
Seminario	342	Programas de formación en centros	286	Programas de formación en centros	39
Grupo de trabajo	135	Encuentros	73	Seminario	13
Programas de formación en centros	93	Grupo de trabajo	38	Grupo de trabajo	-
TOTAL	1.922		1.571		8.077

Como puede observarse, la mayor participación se produjo en actividades generalistas cuyo índice de aplicabilidad fue considerado bajo. A estas las siguen aquellas calificadas con índices altos y medios, respectivamente.

La modalidad de formación con un número mayor de participantes fue el *curso*, a continuación, las *jornadas, encuentros o congresos*; le siguen los *seminarios* y, por último, los *grupos de trabajo* y los *programas de formación en centros*.

La oferta relacionada con actividades generalistas tales como *Encuentros con los escritores, Días de libros* o *La novela española de nuestro tiempo* tienen una respuesta masiva por parte de los profesores. La calificación en cuanto a su aplicación al aula y en el centro educativo fue considerada, sin embargo, baja.

Se consideraron de aplicación potencialmente alta cursos como *Enseñar a leer desde un enfoque constructivista, Estrategias para el plan de apoyo a la diversidad* o *Propuestas didácticas para la educación musical*. También se valoraron jornadas, encuentros o congresos como *Congreso Deporte y Escuela, Encuentro Provincial de Escuelas Rurales* o *Foro de Experiencias Educativas*. A continuación, los seminarios *La Expresión plástica en Educación Primaria* o *Dinamización y recreación deportiva en centros escolares* obtuvieron la misma calificación. Por lo que respecta a los grupos de trabajo y programas de formación en centros se valoraron, respectivamente, con un potencial alto, iniciativas como *Elaboración de material en Educación Infantil, La atención a la diversidad en el aula, Leer es bueno* o *Programa ALTHIA: Software educativo y aplicación en el aula*.

Finalmente, con un índice de aplicabilidad medio se valoraron cursos como *Crea la página web de tu centro* o *Patrimonio cultural en tiempos de Cervantes y el Quijote*. También el grupo de trabajo *Acercamiento del teatro al aula de idioma*.

Con respecto al segundo objetivo (analizar y valorar la relación entre la oferta y la demanda formativas del CEP), los resultados se detallan en los siguientes epígrafes:

La relación de los profesores con la formación

Los equipos directivos y los profesores participantes reivindican la formación como un derecho propio de su vida profesional.

Por otro lado, valoran y buscan una formación próxima a la práctica profesional, con una metodología práctica y con unos contenidos ajustados a sus necesidades cotidianas y utilidad.

Yo personalmente no quiero nada teórico, lo teórico lo leo y no necesito a nadie para leer; necesito que alguien comparta su experiencia y que juntos trabajemos [...] Yo quiero que vengamos aquí a producir y que yo de aquí me vaya con algo que al día siguiente pueda poner en el aula (Grupo CRA, 7).

La adquisición de recursos es una necesidad generalizada en los participantes de los grupos de discusión, con independencia del centro en el que estén desarrollando su labor. Se da por sentado que la teoría que explica cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje se adquiere de forma personal y no está vinculada a la práctica. Por el contrario, los entrevistados piensan que la autoformación no es posible en el terreno de la práctica educativa, sino que es necesario que otros expliquen cómo se hace para poder incorporar las estrategias de actuación a su repertorio conductual.

Culturas desde las que se construye la relación con la formación y con el CEP

A la hora de dotar de sentido a la formación, se observan dos maneras de entender esta: desde una cultura individualista o centrada en el profesor y desde una cultura colegiada, que se articula en torno al proyecto de centro. Con respecto a la primera, la mayoría de los participantes en el estudio considera que el profesor es el actor principal sobre quien recae la responsabilidad y el desarrollo de la función educativa. El aula es su ámbito de actuación (propio y privado) en donde define y construye el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos.

Se trata de una comprensión individualista de la profesión de acuerdo con la cual los otros profesores comparten el mismo espacio de trabajo y el centro educativo es un contexto atomizado. El proyecto educativo no vertebraría la organización de la vida del centro y la FPP se entiende, por un lado, como una responsabilidad individual vinculada al desarrollo y compromiso profesional del profesor con la calidad educativa y, por otro, como una actividad cuya iniciativa debe arrancar de los intereses del propio profesor y de las necesidades que le van surgiendo en su tarea.

Según esta cultura, la administración y la dirección de los centros deben apoyar y facilitar la participación de los profesores en acciones formativas sin que esta distorsione la vida en el centro. Por consiguiente, el CEP y otras entidades dedicadas a la FPP deben responder a sus demandas ofreciendo una formación práctica, próxima y aplicable al aula y facilitando la participación de los profesores (información, horario, calendario, etc.).

Por su parte, la cultura colegiada es minoritaria; en ella, la comprensión de la realidad escolar gira en torno al proyecto de centro, que se entiende como un proyecto

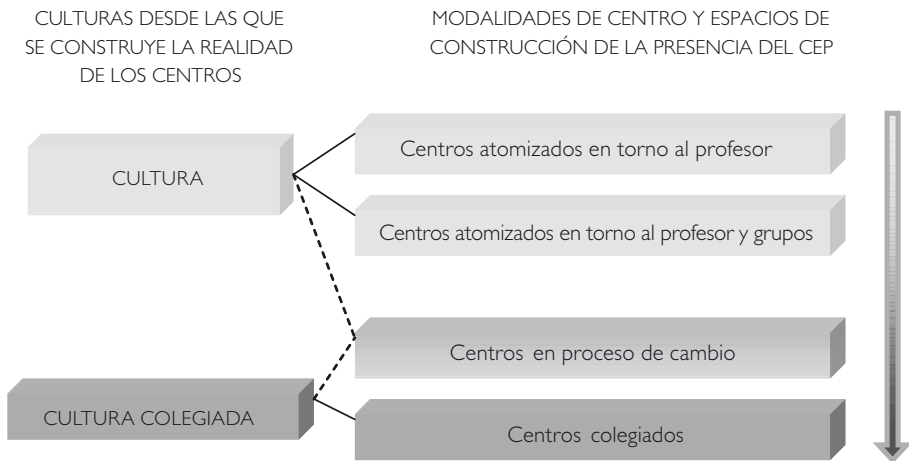
colectivo que articula la dinámica relacional de todos sus integrantes. El centro es el espacio de actividad básico y el equipo de profesores se constituye en sujeto colectivo que define, desarrolla y evalúa su proyecto.

Desde esta cultura, la FPP se entiende como una herramienta estratégica cuyos contenidos debe diseñar el equipo docente atendiendo a las necesidades y retos que se le planteen. También se concibe como una tarea más que debe incorporarse a la estructura organizativa y a la vida cotidiana del centro. El centro es el espacio natural de desarrollo de las acciones formativas que se constituyen en escenarios de reflexión, de intercambio, de aprendizaje y de las que nacen nuevas líneas de acción. Todo ello está orientado a construir, innovar y mejorar la práctica educativa. En este marco cultural, los equipos directivos asumen como función propia el liderazgo pedagógico e impulsan la elaboración de planes e itinerarios formativos de centro derivados del proyecto educativo.

Se espera, en este sentido, que las entidades dedicadas a la formación permanente se adapten a la realidad de cada centro, a su proyecto y a las necesidades del equipo de profesores.

Entre estas dos culturas que el estudio hace emerger, se encuentran posiciones intermedias que hablan de centros en evolución, tal y como recoge la Figura 1 y que definen espacios de trabajo diferenciados para los asesores.

FIGURA 1. Culturas escolares que se ponen de manifiesto en la aproximación a la formación permanente



La construcción del papel de asesor

El estudio muestra que, en su primer contacto con esta tarea, el asesor descubre que gran parte de su trabajo tiene que ver con organizar las actividades formativas (contactar con ponentes, reunir materiales, informar, reservar espacios, etc.) y que, básicamente, lo que hace es gestionar la formación.

En sentido estricto, no se puede hablar de que exista un proceso sistematizado de profesionalización de los asesores³. A las asesorías de formación se accede mediante comisión de servicios para un período de tres años, prorrogables a otros tres. El asesor accede a este puesto sabiendo que ha de volver a su centro, por lo que el reencontro con los compañeros parece condicionar su ejercicio profesional en esta etapa.

La idea de profesionalizar esta función tiene distintos significados. Para la dirección del CEP, profesionalizar los equipos pedagógicos pasa por modificar el sistema de acceso y mejorar las condiciones laborales de los asesores. Para los asesores, la idea de profesionalizar esta función les aleja de la docencia, de su condición de profesores, con la que se identifican claramente. Asocian profesionalización a destino definitivo y esto provoca cierto rechazo.

A mí la palabra profesionalización no me ha gustado porque eso supone a lo mejor una estancia, un tiempo excesivamente largo en esto [...] Estas cosas tienen que ser acotadas en el tiempo para no perder la sensibilización de lo que sucede [...] La dinámica del aula es muy diferente y, entonces, pues se puede hacer un asesoramiento partiendo un poco de los conocimientos que se tiene (Grupo asesores, 2, 21).

El grupo de asesores, como equipo pedagógico, desempeña un papel vital en todo este proceso. Básicamente, porque permite la identificación con el papel de asesor y su construcción progresiva, puesto esta se hace por modelado y gracias al apoyo del resto del equipo.

Modelos de asesoramiento

Los asesores consultados evitan identificar la figura del «asesor» con la de «experto». Consideran que el experto tiene un conocimiento mayor y esto los aleja de los

³ La Delegación de Educación organiza un seminario provincial de formación para los asesores cuyo contenido se decide en la comisión técnica con los directores de los CEP. Sin embargo, los asesores, en su relato espontáneo, no aluden a este seminario como un espacio significativo.

profesores. Los asesores que tienen mayor experiencia definen su papel como el de colaboradores que tratan de ajustar su respuesta a las demandas de los centros y de los profesores. En su discurso no se alude a que entiendan el asesoramiento como un recurso para el cambio y la mejora escolar. El asesor resuelve problemas y, en menor medida, proporciona un apoyo que guía y orienta el conocimiento, así como las estrategias necesarias para que el centro pueda desarrollar sus propios proyectos de cambio.

Mi experiencia me dice que nos situamos y nos sitúan en una especie de línea continua... en un extremo pongo al asesor facilitador y en el otro extremo pongo al asesor experto [...] Con facilitador me refiero a que cuando llega a un sitio [...] llego a un grupo de trabajo y lo primero que digo es: «¿Qué queréis?». [...] Entonces lo único que me dicen es «El libro tal», y al día siguiente se lo llevo [...]. De acuerdo, para mí eso es una función paupérrima de asesor. En el otro extremo suelo situar a lo que llamo el experto, que es el que cuando llega al grupo lo dirige todo. [...] Aquí se hace todo lo que yo digo, como yo digo y en las condiciones que yo digo [...]. Ese es el experto que algunas veces piden... Pues ni uno ni otro (Grupo asesores 2, 23).

Otro resultado se refiere a la dificultad que los asesores encuentran en trabajar con la idea de construir un itinerario formativo del centro acorde con sus necesidades. Parece complicado utilizar el itinerario para dar coherencia a las demandas de los centros. El estudio permite afirmar que detrás de esta cuestión hay una concepción de la asesoría basada o en contenidos o, por el contrario, en procesos (Domingo, 2001, 2003; Bolívar et ál., 2007).

Con respecto al último de los objetivos (la formación y su correspondencia con el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro), las respuestas de los cuestionarios aplicados a los equipos directivos de los cuatro centros muestran las valoraciones respecto al sentido y utilidad de la FPP ofertada por el CEP que se recogen en la Tabla v.

TABLA V. Valoraciones de los centros: sentido y utilidad de la formación permanente del profesorado ofertada por el CEP

<p>Centro 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración medio-baja: <ul style="list-style-type: none"> - Modelo formativo regional. - Planes de formación en relación con las necesidades formativas de los centros. - Adecuación de la oferta formativa: influye más en la génesis de los grupos de trabajo que en su continuidad. - La carga de trabajo del equipo directivo limita su liderazgo y el impulso de acciones de FPP y participación. - Valoración media: <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del proceso de detección de necesidades. - Valoración alta: <ul style="list-style-type: none"> - Cercanía del CEP. - Visitas regulares del asesor, con apoyos importantes en TIC.
<p>Centro 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración media: <ul style="list-style-type: none"> - Modelo formativo regional. - Participación del profesorado de los centros en su elaboración. - La influencia del CEP en la génesis y continuidad de los grupos de trabajo es más relevante que la dinamización de la formación en el centro por parte del equipo directivo. - Idoneidad y adecuación del proceso de detección de necesidades formativas. - Valoración alta: <ul style="list-style-type: none"> - La FPP como proyecto colectivo originado en las necesidades detectadas.
<p>CRA 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración baja: <ul style="list-style-type: none"> - Grado de profesionalización de los asesores. - La oferta formativa no termina de estar ligada a sus necesidades. - Valoración media: <ul style="list-style-type: none"> - Papel del equipo directivo respecto al liderazgo e impulso de la FPP del centro.
<p>CRA 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración media: <ul style="list-style-type: none"> - Idoneidad y adecuación del proceso de detección de necesidades formativas - Escasa participación de los centros en la elaboración del Plan Provincial de FPP. - La existencia de grupos de trabajo en el centro y el apoyo del asesor del CEP muestran la presencia de la formación en el proyecto de centro y su valoración positiva. - Valoración alta: <ul style="list-style-type: none"> - Papel de formación, innovación e investigación del CEP. - Peso de la formación en el proyecto educativo del centro. - Liderazgo en la promoción de las acciones formativas del equipo directivo a pesar de contar con una carga de trabajo importante.

Como puede observarse, se coincide en considerar que la FPP es un factor de mejora de la calidad educativa y un elemento indispensable para el desarrollo del profesorado. También se coincide en apreciar que la formación del profesorado ha experimentado una importante evolución desde que la comunidad autónoma asumió las competencias educativas. Muestra de ello es el hecho de que, en opinión de los consultados, la formación sea uno de los objetivos básicos de la política educativa regional. Las diferencias entre los centros aparecen cuando se valora el modelo formativo regional y el papel desempeñado por el CEP.

Las respuestas al cuestionario destinado a los coordinadores de grupos de trabajo muestran que el liderazgo psicopedagógico del equipo directivo influye de manera determinante en el sentido que tiene la formación en el centro. En este aspecto, en los centros analizados, existen diferencias significativas que van desde un liderazgo cuyo estilo se halla centrado en el proyecto de centro, como es el caso del CRA 2, al centrado en el profesor (Centro 2), pasando por el estilo centrado en grupos de profesores (CRA 1 y Centro 1). Si en el primero todo el claustro de profesores participa activamente en los proyectos de formación, en el resto son los profesores interesados los que conforman los grupos de trabajo. Si bien es cierto que el tamaño de los centros influye en una gestión de estas características, también lo es que es posible conseguirlo cuando el liderazgo es claro y reconocido.

Los temas de interés para los grupos de trabajo son los priorizados por la Administración educativa. Aquellos que han gozado de una mejor acogida son los que a su vez encontraron eco en los intereses del profesorado. Así, el uso de las TIC, el plan de lectura, el de convivencia y valores, la definición de competencias básicas y los proyectos bilingües se encuentran entre los objetivos de trabajo de los grupos analizados. Este es el caso del CRA 2, donde el uso de las entonces nuevas tecnologías, con el tiempo, ha derivado en un trabajo continuado en el que la aplicación de las TIC a la práctica docente constituye el eje sobre el que gira un proyecto ambicioso de innovación educativa; dicho proyecto abarca desde el diseño de unidades didácticas en soporte informático hasta el trabajo en red en tiempo real con los seis centros que componen este CRA.

En general, todos los grupos analizados han generado materiales. En unos casos, estos han pasado a engrosar los recursos psicopedagógicos empleados en el trabajo docente; en otros, han repercutido en la dinámica general del centro. Como ejemplo de lo primero se pueden citar los materiales creados en torno al plan de lectura de los centros 1 y 2 y, como ejemplo del segundo, aquellos creados también en el marco del plan de lectura en el CRA 1 y de las TIC en el CRA 2.

Consideraciones finales

Creemos que este estudio es pionero en su ámbito y que en él confluyen distintos aspectos que es necesario destacar. En primer lugar, hemos diseñado y aplicado un modelo evaluativo conforme a un marco teórico de análisis de la FPP que ha demostrado su utilidad principalmente en los apartados relativos al estudio documental y al análisis de la relación entre la oferta y la demanda formativas, aunque su rentabilidad es menor en el trabajo en los centros. Si bien esta última fase nos permitió analizar en contexto cómo afrontan los equipos directivos la formación en los centros, la tarea desarrollada por los coordinadores de los grupos de trabajo y por los grupos de profesores en sus reuniones quincenales no nos dio la oportunidad de observar el trabajo en el aula ni la aplicación de la formación o el uso de los recursos generados por los participantes en el estudio.

Junto a las dificultades organizativas propias de todo trabajo de campo, se considera que otra explicación plausible de este hecho tiene relación con algunas de las conclusiones del estudio: la identificación de las prácticas docentes como acciones fragmentadas (programación, docencia, innovación, formación) y el predominio de una cultura individualista en la concepción de la formación. En esta dinámica, la formación se integra con dificultad en el continuo de la práctica docente como parte de un proyecto de mejora y cualquier agente externo al centro se percibe como un 'intruso'. Esto dificulta la evaluación de la transferencia de aprendizajes, al centro o al aula.

Además, el modelo de evaluación de corte cualitativo que hemos aplicado requiere ajustes, especialmente en relación con el trabajo de campo, y también es necesario que se lo aplique a otros CEP para que se pueda corroborar su utilidad. Aunque esta es tarea de futuros trabajos, en el curso 2008-09 ya se trabajaron las conclusiones del estudio en el marco del Seminario Provincial de Asesores; además, algunos de los planes de mejora de los cinco CEP y el CRAER de la provincia tienen como parte del plan de trabajo establecido para el período 2008-2010 mejorar la evaluación de las actividades formativas, de las formas de comunicación con los centros, de su plan de formación anual y de su itinerario formativo.

Una conclusión relevante es que los CEP construyen una oferta formativa a partir de la demanda formulada por los profesores y los centros educativos en los procesos de evaluación de las necesidades formativas y de los programas institucionales de las administraciones que priorizan líneas de actuación. En el estudio se observa que

las prioridades formativas marcadas por la Administración educativa tienen mayor respuesta entre los profesores si, además, son necesidades sentidas por ellos y por sus centros.

Por otro lado, el predominio de una cultura individualista tropieza con las políticas de mejora educativa que entienden que el centro es la unidad de cambio fundamental y que la calidad pasa por movilizar la propia capacidad de cambio del centro. Si la mejora de los aprendizajes de los alumnos se vincula a la labor conjunta del centro, es fundamental repensar las estrategias que se utilizan y provocar un cambio en la cultura escolar dominante. Es necesario construir cultura de centro y, en relación con ella, también una cultura de formación que se materialice en itinerarios formativos claros y definitorios de la 'personalidad' del centro.

De momento, los formatos de las modalidades formativas son rígidos y es conveniente buscar una mayor flexibilidad en las condiciones de participación y en la propuesta de nuevas estrategias. No todas las modalidades formativas son igualmente útiles. Los cursos, por ejemplo, responden a una visión escolarizada de la formación que pretende promover cambios desde fuera de los centros. En este sentido, el estudio invita a reflexionar sobre la posibilidad de evolucionar hacia modalidades que contribuyan a insertar la formación en las trayectorias y proyectos de los propios centros. La relación que establecemos entre la adecuación de las modalidades formativas al trabajo conforme a itinerarios de los centros, además, implica un determinado modelo de asesoría que, entendemos, está vinculada a procesos que tienden a realizarse en escenarios horizontales, desde un enfoque curricular y en colaboración con el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. D. (2001). Reinterpreting Evaluation Classics in the Modern Age. *Journal of Continuing Higher Education*, 49, 2, 14-22.
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T. y García, R. J. (2007). *Ase-soría pedagógica. Módulo I: el centro como contexto de formación*. Madrid: MEC; CENICE.

- Centro de Profesores de Cuenca (2005). *La escuela y la renovación pedagógica, veinte años del Centro de Profesores de Cuenca*. Cuenca: Centro de Profesores y Recursos.
- Cerdán, J. y Grañeras, M. (Coords.). (1999). *La investigación sobre profesorado (II): 1993-1997*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Comunidad de Madrid (1992). *Primer informe de la actuación asesora de los centros de profesores de Madrid en los proyectos de innovación educativa (curso 91-92)*. Madrid: Dirección Provincial MEC; Comunidad de Madrid: Dirección General de Educación.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Decreto 78/2005, de 05-07-2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *DOCM* núm. 136, de 8 de julio de 2005.
- Dios Montes, M^a. F. (2004). *Los centros de profesores: un estudio etnográfico*. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev71COL1.pdf>
- Egido, I., Castro, M. y Lucio-Villegas, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado: investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; CIDE.
- Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Evans, L., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. Londres: Routledge.
- y Unwin, L. (Eds.). (2002). *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*. Londres: Routledge.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in your School? Working together for Improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Gairín, J. y Armengol, C. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer Education.
- Garret, R. M. (1999). Reflexiones sobre la formación continua de los profesores de ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 19, 89-99.
- González-Vallinas, P. (2006). *La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias: su relación con las características del profesorado, de los IES y de los resultados en la PAU*. (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18379>
- Granado, C. y Gil, J. (1994). Evaluar la formación permanente: la perspectiva de los centros de profesores a través de sus coordinadores. *Curriculum*, 8-9, 141-158.
- Hodkinson, P. y Hodkinson, H. (2003). Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: School-Teachers Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 25 (1), 3-21.
- Imbernón, F. (1998). Calidad de la formación permanente del profesorado en Catalunya. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad*, 113-118. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1) 145-152.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Macbeath, J. y Mortimore, P. (Eds.). (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Magaña Sánchez, V. (2006). *Los centros de profesores como foros de formación y de relaciones profesionales y humanas*. Albacete: Consejería de Educación y Ciencia.
- MEC (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Montero, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, 155-196. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Muñoz Repiso, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Madrid: MEC; Octaedro.

- Ojanen, S. y Caballero, M. A. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- Pineda, P. (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (13), 43-65.
- Porlán Ariza, R. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado: informe de una investigación*. Sevilla: Diada.
- Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *BOE*, 14 de noviembre de 1984.
- Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos. *BOE*, 9 de noviembre de 1995.
- Red Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Rosales, C. (1996). El profesor y la innovación en la enseñanza. *Revista Innovación Educativa*, 6, 7-23.
- Ruiz de Gaúna, P. (1996). Teorías y prácticas en la formación permanente del profesorado. *Tantak*, 15, 97-112.
- San Fabián, J. L. (2000). Formación en centros, ¿dónde si no? En VV. AA. *La formación permanente del profesorado. Deseos y realidades*, 29-37. Santander: Consejería de Educación y Juventud.
- Sánchez Martín, M. E. et ál. (1992). *Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia: memoria final*. Madrid: CIDE.
- Teixidor, M. (2002). Una mirada hacia la formación permanente del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 109, 51-53.
- Villar Angulo, L. M. (1999). *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: descripción y evaluación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Dirección de contacto: María José Galván-Bovaira. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía. Avda. de los Alfares, 44; 16071, Cuenca, España. E-mail: mariajose.galvan@uclm.es

De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores

From the Individual to the Structural. Participatory Action Research as an Educational Strategy for Personal and Social Change in a Juvenile Offenders' Centre

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-102

María del Pilar Sepúlveda-Ruiz

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

Ignacio Calderón-Almendros

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

Francisco Javier Torres-Moya

CIMI San Francisco de Asís. Torremolinos, Málaga, España.

Resumen

En este artículo mostramos algunos hallazgos sobre la formación de profesionales como agentes de cambio en un centro de menores infractores. Para ello, nos hemos valido de la investigación-acción participativa, una herramienta educativa que pretende que la comunidad participe en el análisis de la realidad, en la definición de los problemas y en su solución construyendo democráticamente propuestas de mejora. En el proceso de investigación, 40 profesionales, atendiendo a las dimensiones personal, relacional y estructural, han categorizado y analizado la información que ellos mismos habían generado durante dos años de debate semanal sobre los problemas del centro. Gracias a esta dinámica, los profesionales han podido localizar la estructura en sus pensamientos y actuaciones, lo cual posibilita una toma de posturas crítica; se han visto obligados a mirarse a sí mismos, a redefinir su identi-

dad profesional; y han abierto un espacio comunicativo en el que se pueden problematizar e investigar los consensos y disensos, lo que los ha capacitado para vencer sus miedos y afrontar la realidad educativa colectivamente. A pesar de las dificultades, la experiencia muestra la capacidad de la IAP para cuestionar la realidad, crear respuestas históricamente situadas a preguntas educativas fundamentales, construir teorías adecuadas para generar cambios en la realidad educativa y diseñar y experimentar vías de mejora construidas con procesos educativos éticamente dirigidos. Los análisis han explicitado la unidad de lo social y lo individual, la interdependencia de los diferentes niveles y la necesidad de atenderlos a todos para generar cambios consistentes desde una perspectiva crítica. Estos cambios deben afectar a la estructura de las relaciones sociales, a la cultura institucional y a las identidades personales y colectivas, y tratar de mantener un equilibrio entre las emociones de los participantes y las transformaciones políticas. Deben ser cambios que respondan a cuestiones fundamentales sobre lo que hacemos y lo que necesita la realidad educativa de los menores infractores.

Palabras clave: investigación-acción participativa, identidad profesional, apoderamiento personal, pensamiento crítico, desarrollo profesional.

Abstract

This article shares some findings on training professionals as agents of change in a juvenile offenders' centre. Participatory action research (PAR) was used, an educational tool that strives to engage the community in analysing real conditions, defining problems and solving them by democratically constructing proposals for improvement. In the research process, forty professionals classified and analysed the personal, relational and structural aspects of the information that they themselves generated over two years of weekly discussions of the centre's problems. Thanks to this initiative, professionals were able to locate the structure in their thoughts and actions, which enabled them to look critically at themselves, reconceptualising their professional identity. The professionals opened a space for communication in which agreements and disagreements could be defined, discussed and researched; this equipped them to overcome their fears and take a collective stance toward their real situation as educators. Despite the difficulties, the experience shows PAR's capacity to open up communication areas in which reality is questioned, historically situated responses can be created in response to fundamental questions in education, sound theories can be constructed to generate changes and methods of improvement built on educational processes steered by ethics can be designed and tested. Analysis explains the unity of social elements with individual elements, the interdependence of the different levels and the need to deal with all levels in order to generate consistent changes from a critical perspective. These changes must affect the structure of social relations, the institutional culture and

both personal and collective identities, endeavouring to maintain a balance between the participants' feelings and policy transformations. They must answer fundamental questions about what we do and what the educational reality of juvenile offenders really needs.

Key words: participatory action research, professional identity, personal empowerment, critical thinking, career development.

Introducción

Este artículo trata de mostrar el proceso de (de)construcción de la realidad del Centro de Intervención con Menores Infractores San Francisco de Asís (Málaga) desde la experiencia de sus trabajadores mediante su participación en una investigación-acción participativa (IAP) cuyo foco es «Transformar la calidad educativa y el contexto social, político y cultural del centro»¹. El primer ciclo, en el que nos centramos en este artículo, se ha dedicado a la formación de los profesionales como agentes de cambio y ha intentado favorecer el análisis de sus experiencias para construir un diagnóstico participativo que explique la realidad vivida y sus problemáticas. De este modo, los profesionales han innovado y han avanzado para autogestionar y producir conocimiento, tal como expresamos en un trabajo previo (Sepúlveda, Calderón, Ruíz y Beltrán, 2008).

En estas páginas reflejaremos de qué modo participar en esta innovación cuestiona las relaciones de poder y favorece la capacitación individual y colectiva del grupo para afrontar el presente y el futuro. Para ello, realizaremos una introducción teórica, contextualizaremos la investigación y profundizaremos en el modo en que los participantes han ido analizando y reconstruyendo su conocimiento profesional en tres grandes niveles: el estructural, el relacional y el personal. Por último, trataremos de exponer algunas de las conclusiones extraídas de la experiencia, así

¹) Esta producción parte del trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación-Acción Participativa San Francisco de Asís, que está compuesto por los siguientes investigadores: Botella, J. M.; Caballero, M. D.; Carrillo, J. L.; Civantos, C.; Díez, J. M.; Flores, E.; Fuertes, R.; González, M. J.; García, L.; Madueño, C.; Marín, M. J.; Mesa, R.; Muñoz, D.; Muñoz, J. E.; Sánchez, A. M. y Torres, F. J. Y por los siguientes facilitadores: Beltrán, R.; Calderón, I.; Caparrós, E.; Ruiz, C.; Sepúlveda, M. P. y Touilae, H. La evaluación externa ha sido llevada a cabo por Herrera, D. y Ocaña, C. La investigación ha sido parcialmente financiada por la Fundación SM. Para más información sobre el proyecto puede consultarse la web del grupo de investigación: <http://www.iapsanfranciscocodeasis.info>.

como las dificultades encontradas y las potencialidades de la IAP para desarrollar un conocimiento más amplio de la compleja realidad educativa que favorezca su transformación.

Fundamentación teórica

La investigación-acción es una forma de investigación colectiva y autorreflexiva (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 5) que sigue un modelo en espiral (Kemmis y McTaggart, 2000): identificación de un problema, recogida sistemática de datos, reflexión personal y profesional, análisis de los datos recogidos, desarrollo de acciones basadas en los datos y revisión del problema original. Esta metodología de investigación tiene que cumplir, según Altrichter et ál. (2002, p. 131), seis grandes características. Debe ser:

- crítica, ya que además de mejorar su práctica, los participantes deben ser agentes de cambio personal y social;
- reflexiva, puesto que analizan y desarrollan conceptos y teorías sobre sus experiencias;
- responsable, al dirigir los avances a la mejora de lo público;
- autoevaluada;
- participativa, al contribuir a la igualdad de la investigación;
- y colaborativa, por realizarse desde las personas afectadas por el problema.

En este sentido, la investigación-acción se orienta a la transformación positiva de la realidad mediante la intervención sistemática y reflexiva llevada a cabo por los propios involucrados (López y Lacueva, 2007, p. 582). Desde esta perspectiva, se entiende que las propuestas autoconstruidas influyen más en la realidad que las externas, la transforman y hacen crecer a la institución educativa gracias a la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989; Santana Vega y Feliciano García, 2006). Todo ello nos hace coincidir con James (2006, p. 525) en que el componente añadido de la participación convierte la investigación-acción en una potente herramienta para el desarrollo profesional.

Y lo es porque la IAP promueve el aprendizaje analítico de los profesionales sobre sus propias prácticas, fomenta las relaciones entre los educadores y los for-

madores universitarios y hace que los profesionales contribuyan a la formación de los demás educadores, tres metas concretas para que los primeros construyan competencias (Sáez, 2009). Sin embargo, la mejora en la formación es insuficiente para cualificar una institución educativa. Por tanto, resulta imprescindible modificar las condiciones psicosociales y materiales del ejercicio profesional (Lopes, Pereira, Sousa, Carolino y Tormenta, 2007, 153).

Para ello, la IAP puede desempeñar un papel catalizador, ya que –según Brydon-Miller y Maguire (2009)– la investigación es una forma de contrato político porque hace un examen crítico del poder y los privilegios y por la importancia que asigna a las relaciones colaborativas como marco de prácticas más efectivas.

Sin embargo, esto no resulta fácil. En una época en la que, según Kemmis (2006, p. 459) buena parte de la investigación-acción no aspira a tener una mirada crítica (transformadora), la investigación participativa nos permite ver cuáles son el alcance y las dificultades de proyectos cuyo principal valor pedagógico es la participación y que se enfrentan a dicho examen (Pérez-Gómez, Sola, Soto y Murillo, 2009).

En efecto, el trabajo colaborativo y la participación pueden constituirse en la mayor herramienta que proporciona la IAP. Sin ellos es fácil caer en la precaución de no encontrar «verdades incómodas» y evitar investigar algunos de los temas más esenciales relativos a la educación y a nuestras sociedades actuales (Kemmis, 2006, p. 474).

Con este cometido, la IAP crítica en educación debe apoyarse en tres pilares fundamentales (Kemmis, 2006, p. 471): debe adentrarse en problemas educativos importantes con la intención de provocar el bien personal y social; debe emprenderse con las comunidades en las que se encuentra y para ellas; y debe explorar temas sociales de interés que generan conflictos, contradicciones e incertidumbres, así como cuestiones sobre la práctica educativa para aprender de sus consecuencias y provocar un cambio que afecte a las prácticas individuales de los profesionales, a la acción colectiva y a todos los concernidos y sirva para transformar los campos sociales, culturales y económicos colectivamente construidos que forman, estructuran y apoyan las prácticas existentes.

Por ello, la IAP crítica en educación debe facilitar a los profesionales un análisis de índole compleja, en el que tengan cabida los diferentes agentes que influyen en la realidad de sus trabajos. Este análisis va desde el nivel macro al micro, ya que en ambos existen fuerzas que afectan poderosamente a las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Esposito y Evans, 2007, p. 232). Tal como expresan diversos autores, el cambio en una de estas esferas no sucede sin hacer referencia a los contextos individual, organizativo y sistémico en los que se sitúa (Hargreaves y Fullan, 1992; Grindle, 1997;

Carney, Bista y Agergaard, 2007). La IAP implica un cambio voluntario individual y colectivo, de la cultura de los grupos, de las instituciones y de las sociedades a través de un trabajo colegiado unido por un tema de interés común (McTaggart, 1997).

De no enfocar los cambios en estos tres niveles de manera simultánea, centrándose en transformar las relaciones y las personas, los participantes corren el riesgo de convertirse como profesionales en agentes de la estructura legal y social más amplia, y por ende, de lo que Althusser (1988) denominaba los aparatos ideológicos y represivos del Estado, ahora muy mediatizados por el mercado (Martínez, 2006). Sin embargo, problematizar nuestras funciones, actos, pensamientos y emociones significa dar un paso decisivo para convertirnos en intelectuales críticos (Giroux, 1988). De esta forma, la actuación de unos implica a los otros, en tanto que en cada cambio razonado y reflexionado se obliga al otro a tomar postura y a que se reconozca en sus acciones. En estos espacios generados por la IAP ocurre el acto comunicativo en que nos encontramos unos con otros (Habermas, 1984, 2003) sin superar, borrar o negar de manera alguna la subjetividad de cada uno (Kemmis, 2006, p. 466). En la acción comunicativa, nos mantenemos juntos por el debate y la conversación. Un proyecto de investigación-acción puede entenderse así como la apertura de un espacio comunicativo (Habermas, 1987, 1996; Kemmis y McTaggart, 2005; Kemmis, 2006) en el que los acuerdos y desacuerdos pueden ser problematizados y explorados abiertamente; en el que los participantes afrontan los conflictos sociocognitivos generados por sus diferentes puntos de vista (Gavilán, 2009, p. 139).

En estos espacios, los participantes van ejercitando su libertad comunicativa y desarrollando el sentido de la solidaridad tratando de equilibrar las dimensiones intelectual y emocional que toda innovación conlleva (Elmore, 1995; Evans, 1997). Los procesos de cambio personales están plagados de emociones, a pesar de haber constituido una dimensión invisible de los procesos de aprendizaje (Rustin, 2003; Meyer, Ashburner y Holman, 2006). Por ello, y siguiendo a Meyer (2006, p. 490), ser cuidadosos es tan importante como hacerse críticos: los investigadores en acción necesitan estar tan atentos a los componentes emocionales de su trabajo como a las influencias del contexto.

Por tanto, al prestar atención a las cuestiones estructurales mediante la investigación-acción emancipadora, corremos el peligro de desestimar los componentes emocionales, comúnmente descuidados. La calidad de la investigación-acción depende, pues, de mantener un equilibrio entre ambos componentes (Meyer et ál., 2006, p. 493).

El potencial educativo y emancipador de la IAP surge cuando se conjuga la transformación de la realidad en los niveles estructural, relacional y personal con la

conexión entre lo intelectual y lo emocional, entre el análisis crítico y las emociones de los participantes, ya que los afectados construyen la investigación de su propia situación social mediante una participación que transforma las relaciones de poder y permite por ello el cambio (Goff, Gregg y May, 2001). En este sentido, la IAP es una herramienta eficaz no solo para desarrollar análisis acordes con una realidad compleja, sino para enfocar la teoría que se genera a partir de dicha realidad.

Metodología

Contexto, agentes y origen de la IAP

La investigación se desarrolla en el único centro público de reforma de menores de Andalucía y fue iniciada a mediados de 2004 después de que dos educadores del centro lo hubiesen solicitado y se hubiesen puesto en contacto con la Universidad de Málaga. El foco de estudio emergió de dos trabajos previos de estos promotores en su centro; primero se suscitó un intenso debate que, finalmente, se concretó en una propuesta inicial para discutir y negociar primero con el equipo directivo y después con la comunidad educativa del centro. Tras el análisis, se propuso la IAP como metodología apropiada para los intereses demandados, lo cual se aceptó por unanimidad en los demás niveles de la negociación. Se entendió que la IAP pretende la participación de toda la comunidad para analizar la realidad y transformarla y que, con ella, se definen los problemas entre todos y se construyen de forma democrática las propuestas de mejora. Como consecuencia, el cambio lo iba a generar y asumir el colectivo implicado², lo cual resultaba crucial, dado el difícil proceso que el centro

⁽²⁾ El CIMI San Francisco de Asís cuenta con una plantilla de unos 100 trabajadores, de los cuales 16 forman parte del grupo motor de la IAP (encargado inicialmente de dinamizar la innovación) junto con seis facilitadores externos. Buena parte de la plantilla participó al menos mediante entrevistas, con lo que se contó con sus interpretaciones para el segundo ciclo. Otro grupo más reducido acudió a las sesiones de trabajo de manera intermitente, sin tener una vinculación constante con la investigación. El grupo de investigación-acción participativa implicado ha sido un colectivo heterogéneo, conformado por investigadores internos (monitores, educadores, administrador, equipo directivo y personal de servicio doméstico) y facilitadores (mediador cultural y profesores, becarios y colaboradores de la Universidad de Málaga). Todo ello porque el grupo entendía que todos los agentes en un momento u otro intervienen en la acción educativa.

había pasado (una posible privatización) y las tensiones sociales que esas condiciones habían generado.

[E]stamos siempre con un pie en el cuello, con la amenaza de la privatización (Educador 19, Acta 21-12-04).

Yo [...] siempre he escuchado lo de privatizar y se ha amenazado al grupo siempre con eso (Monitor 14, Acta 12-01-05).

Dadas las mencionadas condiciones, el trabajo se inició desde dos perspectivas complementarias: la educativa y la laboral. De esta negociación en cascada, fundamental para cualquier proceso colaborativo (Magyar y Mayer 1998, p. 471), emanó provisionalmente el grupo motor de la IAP y comenzó un intenso trabajo.

Diseño y evolución de la investigación

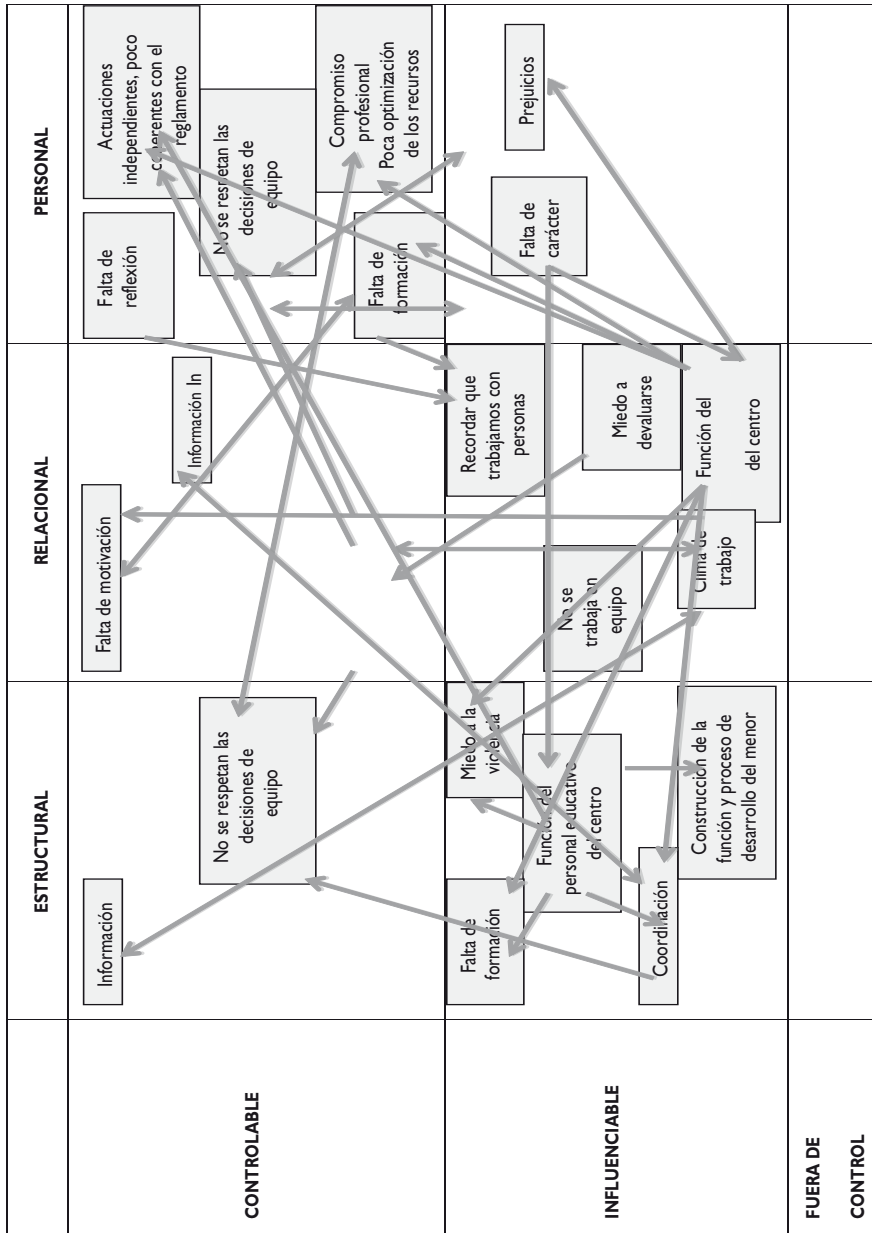
Después de la solicitud y la negociación, se constituyó el Grupo IAP (GIAP) y se inició el trabajo con la fase de preinvestigación, que se encaminaba a detectar el foco de estudio a través de herramientas participativas que propiciaron el análisis y la categorización de la información emergida de las sesiones. De esta fase brotaron las principales problemáticas detectadas, con sus relaciones entre sí de causa o consecuencia, de las que nacieron tres proyectos:

- El proyecto general del proceso de investigación, enfocado a «Transformar la calidad educativa y el contexto social, político y cultural del centro». Aquí se muestra la finalidad general de todo el proceso de investigación-acción, a la que irían encaminados los diferentes ciclos.
- El primer ciclo, que pretendía impulsar la «Formación de profesionales para transformar el contexto social, político y cultural del centro». Intentaba mejorar, a través de la elaboración de un diagnóstico participativo, la formación de los profesionales y su conocimiento de la realidad de la institución, así como crear consenso en el grupo motor para afrontar posteriormente un proceso en el que involucrar a la totalidad del centro y a otras instancias relacionadas con él.
- El segundo ciclo de la IAP, cuyo foco era «Trabajar en equipo desde un proyecto de centro compartido que defina su planteamiento pedagógico» y que afrontó serias dificultades que más tarde explicaremos.

La IAP se ha sustentado en un amplio y diverso conjunto de fuentes: actas de sesiones de discusión del grupo motor, talleres para el diseño de estrategias de recogida de datos y construcción de análisis e informes de investigación, lluvias de ideas, fotografías, vídeos, mapeos, entrevistas (más de un centenar individuales y grupales a personas de dentro y fuera del centro con influencia en él, la mayoría semiestructuradas con guiones consensuados en asamblea), reuniones con responsables políticos, análisis DAFO, proyectos diseñados de forma participativa, visitas a centros, informes sectoriales, evaluaciones internas y externas, sitio web, etc.

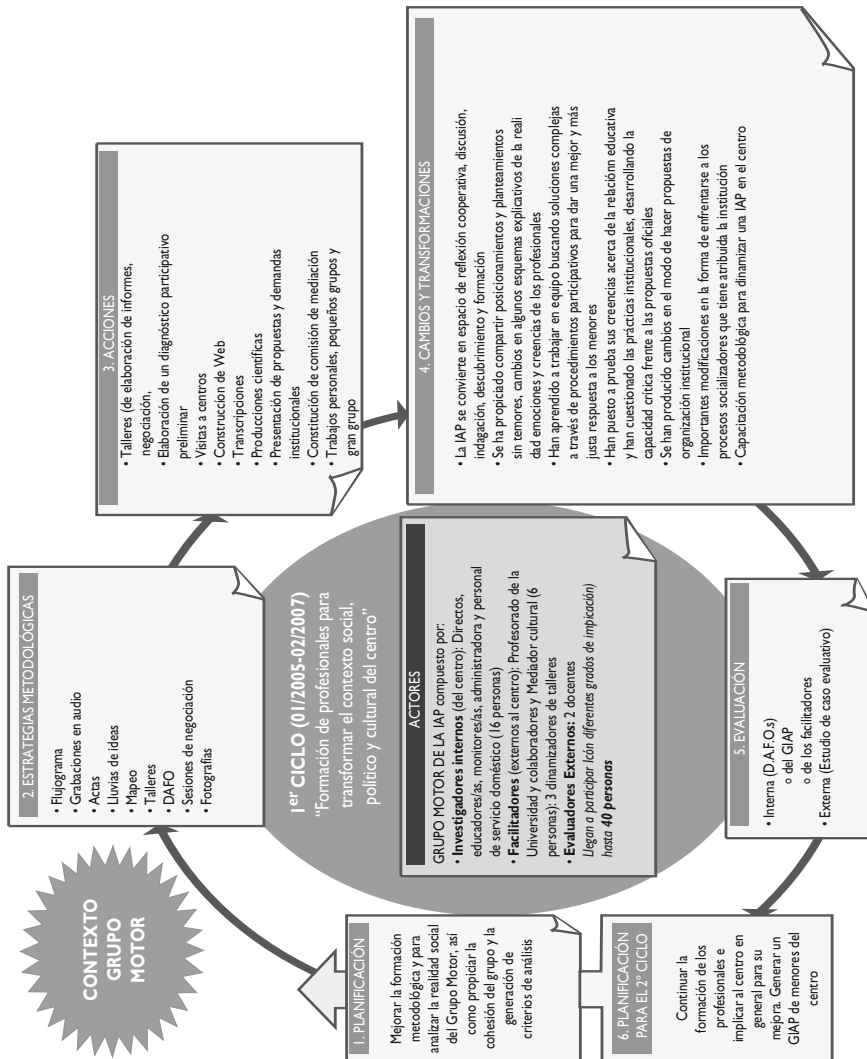
El primer ciclo tuvo que afrontar uno de los citados nudos críticos, la formación de los profesionales, a través del análisis de la información que ellos mismos habían generado durante dos años de reuniones semanales de dos horas de debate abierto, que se grababan y posteriormente se transcribían en actas. Estos datos se dinamizaron con la técnica del flujograma (Figura 1). La construcción de estas actas contó con la participación de unas 35 personas y se sustentaba en el trabajo personal de cada uno de los miembros del grupo motor, como los diarios de los investigadores. Una vez generada y recogida esta información, el colectivo tomaba el cuerpo de datos generado por ellos como la principal fuente sobre la que construir el diagnóstico consensuado del grupo motor acerca del centro, antes de pasar a realizar otro diagnóstico participativo más amplio en el que se implicase toda la población afectada por la institución. Así, los profesionales pasaban a categorizar y analizar lo que ellos mismos habían manifestado en los meses iniciales de forma libre. Por otra parte, el grupo se organizaba en comisiones de trabajo sectorial (dedicadas a ahondar en las ideas desarrolladas por el grupo, al que se las devolvían para consensuarlas) y comisiones de dinamización (mediación, economía, seguimiento, etc.), que agilizaban el trabajo y optimizaban las posibilidades de un grupo tan numeroso. Además, se iban elaborando propuestas de acción que iban consensuándose a lo largo del tiempo.

FIGURA I. Flujoograma realizado por los participantes. En él pueden observarse los problemas situados dentro de dos ejes y las relaciones causales entre ellos (flechas)



En este ciclo han intervenido 40 profesionales. En la Figura II se detallan la planificación, las estrategias metodológicas usadas, las acciones llevadas a cabo y las transformaciones logradas en este primer ciclo, tal como se expresa en el Informe del Primer Ciclo de la IAP y en las evaluaciones interna y externa. Como fruto de todo ello, se recurrió a una nueva planificación para llevar a cabo el segundo ciclo.

FIGURA II. Esquema del 1.º ciclo de la IAP



Con todo este proceso se ha tratado de indagar en la realidad de los profesionales, en sus relaciones y en la institución para formar a los educadores como agentes de cambio.

Nuestra intención es analizar lo ocurrido, evaluarlo y diseñar a partir de ello una relación satisfactoria y efectiva entre ambos, de manera que el grupo de profesionales tenga la oportunidad de construir una identidad colectiva con la Consejería de Justicia y la Administración pública a la que pertenece. Pero para ello, es necesario revisar las condiciones actuales en las que se desarrolla la experiencia del personal educativo del centro. Entendiéndolo desde una perspectiva educativa, las transformaciones individuales deben ir acompañadas de modificaciones en el contexto, y este sería nuestro propósito (Informe del Primer Ciclo de la IAP, 2007, p. 100).

Análisis e interpretación de los resultados

El caso que aquí se describe y analiza constituye un estudio intensivo de la praxis realizada en un espacio y tiempo concretos con unos agentes que interactúan. Como es un estudio de caso, no se pretende que sus hallazgos sean generalizables. Sin embargo, en los análisis que se presentan hay cuestiones adecuadas para proporcionar categorías válidas y útiles, o bien para formular hipótesis por contrastar (Ander-Egg, 2003).

Analizar colectivamente nuestras palabras y acciones para advertir el fondo de la vida en el centro

Esta IAP ha abarcado, desde sus inicios, el análisis de la realidad del centro en varios niveles. Ejemplo de ello es la primera dinámica puesta en marcha: el flujograma, una técnica participativa a través de la cual establecer focos de acción. En él se muestran las problemáticas halladas y las relaciones que se establecen entre ellas. Como decimos, no se trata solo de que los participantes son quienes detectan los problemas, sino que ellos mismos los clasifican en dos ejes: (a) estructurales, relacionales o individuales; y (b) controlables, influenciables o fuera de control.

Estas dos coordenadas muestran tanto la naturaleza del problema como la capacidad del grupo para afrontarlo con éxito. La primera trata de generar un nivel de análisis que a menudo se obvia en las situaciones cotidianas, en las que los profesionales nos vemos tan insertos que nos resulta extremadamente difícil desligarnos de la responsabilidad sobre la realidad, a pesar de que muchos de los factores no dependen directamente de nosotros. La segunda es un modo de concretar las disquisiciones realizadas y de enfocarlas a la práctica: no todos los problemas son modificables por nosotros en la actualidad, por lo que su clasificación ayuda a disponer las acciones que se van emprender en función de la capacidad del colectivo.

Localizar la estructura en los pensamientos y actuaciones como estrategia para la transformación. El carácter macropolítico de la IAP

Los problemas estructurales se refieren a las cuestiones que vienen impuestas desde niveles alejados de la realidad del centro: los profesionales no definen los delitos, ni las medidas impuestas a los chicos, ni el carácter de los centros, ni tantas otras cuestiones que condicionan sobremedida su actuación profesional. Sin embargo, esta realidad no implica que nos tengamos que quedar de brazos cruzados ante los dictámenes de instancias superiores: la IAP trata de implicar a los agentes que tienen responsabilidad en estas cuestiones, además de tener presente que si se modifican las prácticas se pueden generar cambios políticos más amplios. Por ejemplo, componer estrategias de trabajo que, sin sobrepasar los límites de la ley, den un valor más relevante a los procesos educativos que a los punitivos puede desembocar en un cambio en la naturaleza de los centros. Se trata, pues, de un análisis y de un trabajo más enfocados a los cambios estructurales, el aspecto más macropolítico del trabajo de la IAP. En este sentido hay que destacar los acercamientos del GIAP a la Delegación Provincial de Justicia y a la Dirección General de Reforma Juvenil para concienciar sobre la necesidad de impulsar la innovación educativa desde el espacio público en lo relativo a menores infractores. Todo ello tiene un especial valor para el proyecto, puesto que, en nuestro caso, quienes lo solicitaron y el grupo motor han sido profesionales del centro desprovistos de influencia inicial en los contextos políticos. Además, la financiación ha ocupado un lugar secundario en la acción desarrollada, porque se entendía que la libertad de pensamiento y acción –la «independencia política»– era una de sus mayores fortalezas (Evaluación Interna, 2007). De esta manera, la IAP no se ha doblegado ante las condiciones impuestas por la estructura y con ello ha mostrado

una postura crítica ante condiciones que primaban procesos y prácticas institucionalizadas sobre procesos educativos que potencian el desarrollo del conocimiento, los valores y las habilidades de los individuos y los colectivos, así como sus capacidades para autoexpresarse, autodesarrollarse y autodeterminarse (Kemmis, 2006).

Este es un sitio donde puedo luchar contra los gigantes, que siempre cuesta mucho trabajo, y aquí me he sentido bien, y voy a luchar contra esos gigantes, que yo solo no puedo (Monitor 14, audio de la sesión del 8-11-06).

Una mirada hacia adentro. La reconstrucción de la identidad profesional del educador

Los cambios no pueden sucederse sin un necesario análisis personal. Las actitudes, valores, creencias, formación, etc. de los profesionales facilitan, limitan o impiden el cambio de la realidad del centro. Por ello, no se puede pensar en cambios más amplios si no se comienza por un cambio de cada persona en el contexto de la institución. El modo en que los profesionales interactúan con los chavales es reflejo de los miedos, creencias, razonamientos, estereotipos, etc. Por eso, es fundamental comenzar por el análisis de los factores que los llevan a actuar del modo en que lo hacen. Las experiencias previas, la configuración de la identidad personal y profesional, la plasmación de los papeles en el centro, entre otros factores, condicionan enormemente el desarrollo profesional de cada persona y el proceso educativo que es capaz de poner en marcha. En este ámbito, la formación inicial y permanente del personal muestra sus debilidades y fortalezas; se hace patente la desconexión entre lo aprendido a lo largo de los procesos de formación y lo ejercitado en el contexto práctico del centro. El análisis de los factores individuales favorece la conexión entre lo que se aprende fuera de la institución y lo que se aprende dentro, puesto que la IAP se muestra como un proceso de deliberación continua entre las realidades cotidianas que viven los profesionales y de generación teórica a partir de las mismas. Por tanto, los aprendizajes que se producen parten de la experiencia previa de los profesionales (y así, a través del conflicto cognitivo, se modifican los esquemas que han elaborado con anterioridad), cuentan con una motivación intrínseca al aprendizaje (al no estar condicionados por la expedición de títulos u otros incentivos de carácter externo) y sirven para afrontar con mayor garantía de éxito la realidad futura. Se trata, pues, de un proceso de generación de aprendizajes significativos y relevantes que se transforman en praxis.

Yo no estaba educando, daba pinceladas, pero sí que con la IAP lo que me ha quedado muy claro es que lo que hacíamos era socializar. No transformábamos. Lo que hacíamos era domesticar. Intentábamos llevar al chaval a nuestro código sin entender su propia realidad (Educador 10, Entrevista EE, p. 9).

Los procesos personales de cambio se han ido sucediendo a lo largo del trabajo de la IAP. La mayor muestra de ello no puede ser otra que el cambio de actitud, que garantiza un auténtico cambio conceptual de los esquemas previos. Cuando un profesional *dice*, significa que ha aprendido algo, pero ese aprendizaje puede venir por vías diferentes: se pueden construir significados a través de procesos memorísticos, por ejemplo, que no tienen por qué modificar necesariamente los esquemas previos, sino que los aprendizajes vulgares y empíricos pueden continuar intactos a pesar de manejarse otros conceptos que se podrían poner en marcha en determinados contextos. En este sentido, Verger i Planells (2007, p. 642) advierte que determinadas dinámicas de investigación-acción corren el riesgo de convertirse en un *talking shop* poco orientado a la práctica y a la acción política. Sin embargo, cuando un profesional *hace*, muestra una modificación de los esquemas cognitivos previos, redefine su concepto acerca de la realidad de una forma tan significativa que implica el cambio en la actuación. En este sentido, *hacer* muestra mucho más que *decir*; pone de manifiesto un aprendizaje comprometido con la acción.

Educador 14 dice «algo muy serio» con su trabajo: «Yo para hacer bien mi trabajo con esto, tengo que olvidar todo lo de atrás, porque mientras no lo olvide voy a seguir juzgando a este, a este y al otro». Todos le dan la razón, y Educador 19 le dice: «Has andado un millón de kilómetros. Ya tienes que ser tú mismo y decidir lo que quieres» (Acta 23-11-04).

Mediados por las emociones para el cambio individual

Como no podría ser de otro modo, los procesos personales de cambio están plagados de emociones que condicionan los cambios cognitivos, al facilitarlos o dificultarlos. Desarrollar un cambio personal en un contexto institucional supone poner en juego el papel que actualmente desarrollamos, la imagen que los demás han generado de nosotros, nuestra relación con los compañeros y con los chicos, etc. Poner en marcha, por ejemplo, procesos de participación a escala inmediata significa actuar de un modo diferente con los demás, favorecer la influencia de otros en lo que hasta enton-

ces era una decisión individual. Se trata, pues, de modificaciones que, si son significativas y relevantes, deben afectar no solo a la actuación en el contexto del centro, sino a nuestra vida diaria. Todo ello está inevitablemente trufado de una carga afectiva y emocional muy poderosa y suelen ser cambios difíciles e incómodos, pero resultan cruciales para la investigación-acción crítica, ya que nos sensibilizan frente al poder, la diferencia y la justicia social (Esposito y Evans, 2007, p. 231).

El hecho de que salgan los sentimientos para mí ha sido una prueba palpable de que se estaba llegando a la gente, es decir, de que se estaba provocando aprendizaje relevante porque la gente estaba poniéndose en juego allí (Facilitador 2, Entrevista EE, pp. 43-44).

Todas las sesiones suponían un punto de inflexión en el que las personas decidían despreverse de las corazas que hasta el momento les servían para desenvolverse en la institución -que, a la vez, debilitaban el poder del contexto para condicionar sus vidas y sus actitudes frente al trabajo educativo-. En esta praxis, la autonomía individual conseguía tornarse en emancipación colectiva, algo definitorio según Carr y Kemmis (1986) a la hora de hablar de investigación-acción crítica.

También son las cualidades de una persona, porque si tú tienes mucho complejo de que tú no sirves para nada, tú no eres capaz de decirle a un grupo: «Yo esto no sé hacerlo, yo necesito ayuda». Eso crea un individualismo, porque ¿qué haces? Encerrarte en tu propio caparazón y que nadie te vea cómo eres e intentar sobrevivir [...] copiando lo que hace el otro [...], no intentando saber realmente para qué sirves tú o para qué tienes tú habilidad y explotarlo. [...] Yo creo que eso si es dificultoso y hace que trabajemos de forma muy individual porque tenemos miedo de que nos conozcan (Educadora 10, Acta 29-03-05).

Diferentes participantes pusieron de manifiesto la evolución de las sesiones y el logro del grupo para generar un contexto en el que las personas podían desembarazarse del miedo que la institución rentabilizaba y mostrar de una manera más autónoma sus identidades y sentimientos en el contexto del centro. A pesar de ello, no se puede subestimar la influencia de este, que creó muchas dificultades durante el proceso, que se vio a menudo ralentizado: por una parte, el contexto institucional había ejercido una fuerte presión en los participantes en el pasado; por otra, en el pre-

sente se revolvía para tratar de desestabilizar al GIAP; y por otra, el contexto creaba incertidumbre sobre el futuro, los puestos de trabajo, las relaciones...

Los trabajadores teníamos necesidad de soltar eso que teníamos dentro. Eso ha provocado que nos hayamos extendido quizás demasiado y que no hayamos ido muchas veces al grano. Muchas veces por necesidad de soltar nuestra propia angustia, que era de la misma situación laboral que estábamos viviendo o que habíamos vivido en el pasado (Monitor 1, Entrevista EE, p. 16).

Transformar las relaciones del centro. El carácter micropolítico de la intervención educativa

En lo expuesto hasta aquí está muy presente la relación entre lo individual y lo estructural. La división en estas tres categorías de análisis que hemos elegido es, como decíamos, una simplificación de la realidad. Sin embargo, esta clasificación ayuda al análisis pormenorizado de cada tema. Así, la dimensión relacional muestra cómo los problemas anteriores tienen un punto de unión en las relaciones sociales que se generan en el centro y en el contexto más amplio. Actuamos de una manera u otra dependiendo de las disposiciones estructurales, de la misma forma que estas disposiciones se materializan en las relaciones que se establecen en el centro y, en general, en el contexto institucional. Por esta razón, es en este nivel donde se hacen más visibles las dificultades y limitaciones de un proceso de estas características, al ponerse de manifiesto que el profesional, cuando redefine la función social de su trabajo, entra en conflicto con una estructura que trata de conservar el control y de «homogeneizar el grupo» (Nueva directora, audio de la sesión de 25-10-06).

Yo en el grupo [en el GIAP] [...] quiero estar como supervisora del grupo. Como responsable... (Nueva directora, audio de la sesión de 25-10-2006).

Hoy soy firme [...]. Esa es mi responsabilidad: decidir. Y hoy tengo que decidir que nada que sea ajeno a mis planteamientos de trabajo puede entrar en este momento (Nueva directora, audio de la sesión de 08-11-2006).

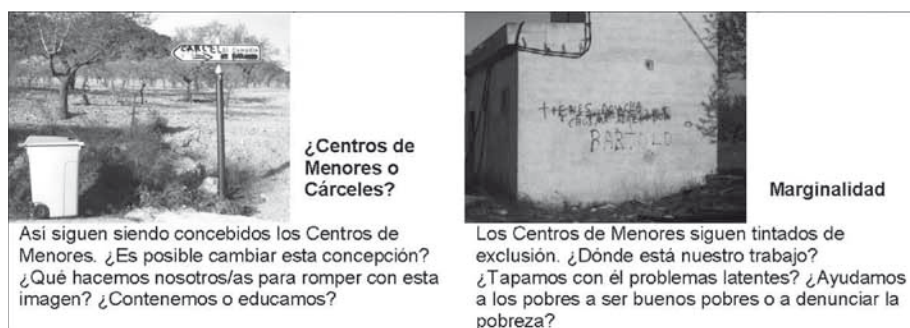
En este espacio, los profesionales han sido capaces –cada uno en su momento y en función de su maduración personal y del desarrollo del colectivo del GIAP– de vencer miedos y fantasmas aun a riesgo de encontrarse con reticencias especialmente

dañinas, tanto por su implicación laboral como por la exposición de sus condiciones reales.

Miedo a la integridad personal: son momentos aislados, pero hay personas que no lo pueden controlar. Es un problema que puede eliminarse cuando unos apoyan a otros. El miedo a la integridad estaría relacionado, por tanto, con el trabajo en grupo (Educadores 9, 10 y 19, Monitores 14 y 16, Acta 16-11-04).

De esta forma, gracias al poder de la participación, la IAP resistió a una posible privatización (reunión con la delegada provincial de Justicia y Administración pública, agosto de 2005), y se adentró en 'verdades' que no eran bienvenidas por la Administración, como ocurrió cuando la IAP expresó en su web unos dilemas basados en fotografías de lugares circundantes a centros de menores andaluces. La Administración trató de censurarlas, pero el GIAP resistió gracias a que la página estaba alojada en un dominio personal, aun a riesgo de perder una financiación pública que nunca llegó.

FIGURA III. 'Verdades' como dilemas. Fotografías realizadas por el giap en los alrededores de centros de menores infractores: la primera muestra una señal en la que han cambiado el nombre de un centro por la palabra «cárcel»; la segunda muestra la frase: «Tienes mucha chusma alrededor»



Fuente: <http://personal.auna.com/calderon1/> (consultado el 13/05/2010).

Después, hay problemas también por parte de la Administración porque ves que es un proyecto que no interesa, porque es un proyecto [...] que pue-

de emancipar y que puede cuestionar el statu quo establecido, o el poder establecido [...], ya se llame dirección, delegación o sindicato (Facilitadora 1, Entrevista EE, p. 54).

Como decíamos, las emociones desempeñan en este espacio un papel decisivo, que hay que tratar de forma pormenorizada, tal como se propuso desde la IAP: había que generar nuevos espacios comunicativos en los que los participantes pudieran mostrar los conflictos que les impedían progresar, las dificultades encontradas en el camino de su desarrollo profesional crítico.

[...] Consideraban que el cambio únicamente era posible si existía una implicación emocional, ya que la expresión de sus sentimientos les permitiría un mayor crecimiento personal que repercutiría positivamente en el grupo (Informe de Evaluación Externa, 2007, p. 60).

Este nivel relacional representa la perspectiva micropolítica de la IAP. De esta manera se trata de dar coherencia a las demandas macropolíticas y a las evoluciones psicológicas personales. La micropolítica hace referencia a cómo en los centros educativos las influencias interpersonales, el compromiso y las negociaciones informales y tácitas llegan a ser más importantes incluso que las disposiciones oficiales y desvelan el «lado oscuro» de la organización. Desde esta perspectiva, las tensiones internas y los conflictos muestran el modo en que la institución se define a sí misma y la educación que fomenta (Ball, 1987).

Entender los conflictos en este marco implica reconocer la importancia que estos tienen en el cometido que la institución desarrolla. Se define lo que es educativo y lo que no, las funciones que se encaminan a ello y las que se alejan decididamente de dicha pretensión. De ahí la relevancia de traer los conflictos institucionales a una reflexión colectiva en la que los participantes los detecten, identifiquen, detallen, analicen y respondan. Definirse como colectivo, como personas dentro de él y como miembros de una comunidad más amplia facilita que ellos mismos dirijan las actuaciones que se desarrollen de forma consciente y colegiada, sin dejarse llevar por las directrices estructurales ni por las imposiciones de la cultura institucional. Pero ello no mitiga la dificultad que conlleva cuestionar el modo de trabajar las relaciones de poder de la institución.

... en muchas ocasiones [...] la gente, cuando tiene un conflicto acude a la IAP en lugar de acudir directamente a la dirección [...] o [...] al sindicato. Llega a la IAP, entra y dice: «Esto quiero que se grabe», y expone su conflicto. Por una parte, se está diciendo: «Me parece un grupo confiable»; por otra parte, se está diciendo: «Me parece un buen grupo para que gestione»; y, por otra parte, se está diciendo: «Se va a hacer una lectura que entiendo que va a ser más justa» [...]. Sin tener nada por escrito se ha constituido como un grupo consolidado de investigación y yo entiendo que de gestión (Facilitador 2, Entrevista EE, 37).

Conclusiones

Todos estos análisis tienden a explicitar la unidad de lo social y lo individual, la interdependencia de los diferentes niveles y la necesidad de atenderlos a todos para generar cambios consistentes desde una perspectiva crítica. Estos cambios, a la vez, deben afectar a la estructura de las relaciones sociales, a la cultura institucional (y social) y a las identidades personales y colectivas. Además, deben basarse en la participación para poder invertir las relaciones de poder -la capacidad de influir en la realidad- y generar un modelo más democrático de gestión y construcción del conocimiento. A través de la IAP los investigadores se forman a sí mismos, apoyan a los otros en sus esfuerzos de cambio a partir de las necesidades detectadas y trabajan juntos en el diseño y desarrollo de un proyecto para cambiar las instituciones y la sociedad. Se trata, por tanto, de una articulación de las biografías (la identidad personal) con la construcción de la historia (la cultura del grupo) (McTaggart, 1997).

Como hemos visto, esta empresa encuentra muchas dificultades. Una de ellas es la complejidad del análisis emprendido, ya que centrarse en los cambios en uno de los niveles (estructura, relaciones o persona), como a menudo ocurre al favorecer cambios micropolíticos, implica aceptar normas y órdenes sociales que pueden ir en contra de nuestros principios y de los propósitos educativos que pretendemos conseguir. Si los aceptamos o los obviamos estaríamos instalándonos en ellos, sin modificar en esencia aquello a lo que, en teoría, nos estamos resistiendo (Giroux, 1983).

Además de las dificultades debidas a la complejidad de la realidad social, procesos participativos como el expuesto se encuentran con piedras en el camino. Si los cambios personales y relacionales son difíciles, los estructurales son espinosos, ya que

la propia participación pone de manifiesto las carencias de las normas y reglas institucionales, sociales y culturales más amplias. De alguna manera, el mero hecho de mostrar la fuerza de la participación hace que se desarrollen tensiones que tienden a desestabilizarla, cuestionarla y eliminarla para devolver la situación al orden previo.

Una IAP como la presentada en estas páginas tiene la capacidad de abrir espacios comunicativos en los que el cuestionamiento de la realidad es una condición, que muestran cómo podría ser y que favorecen la experimentación de nuevas fórmulas educativas para provocar conscientemente un cambio emancipador. Este cambio se apoya en el conocimiento generado por el colectivo, que libera a los participantes de las trabas provocadas por la propia estructura. Es un cambio que debe partir de uno mismo, cuando se toma conciencia del modo en que actúan cognitivamente y emocionalmente los modelos educativos en nosotros, incidiendo en nuestro grado de autonomía personal, en el ejercicio de la responsabilidad y en nuestra libertad para tomar decisiones. La transformación de estas dos dimensiones –la cognitiva y la emocional, usualmente divorciadas en las instituciones educativas– genera aristas irrenunciables en lo tocante a la modificación de las realidades, pero de gran complejidad social y personal. La reflexión crítica a partir de la investigación con miras a generar acciones provoca en las personas incertidumbres, inseguridades, miedos, etc. No se trata de aprender teoría. Ni siquiera de construir teoría educativa. Lo realmente difícil es saber que se está creando teoría para ponerla en práctica, que se está analizando la realidad con el compromiso de transformarla, que estamos revisando nuestras creencias, certezas y caminos andados para adentrarnos en terrenos por descubrir.

Este proceso profundiza incisivamente en la reconstrucción de nuestra identidad profesional, pero necesita apoyarse a la vez en la modificación de las redes relacionales que nos sustentan y en la transformación de las estructuras que mantienen la realidad educativa actual, y en concreto la de los menores infractores. Por una parte, es necesario crear una unión para poder compartir las inseguridades de las que hablábamos y generar entre todos proyectos comunes que avalen nuestro avance. Es decir, es necesario poder apoyarse en los demás participantes de la IAP porque, fuera, las tensiones están garantizadas: con los compañeros porque, al cuestionar nuestras propias prácticas y modificarlas, estamos cuestionando el trabajo de los demás; y con las estructuras porque con los análisis y las propuestas de intervención se desvela el lado oscuro de la organización y de instituciones como los centros de menores infractores. Ahora bien, más allá de la repercusión que haya tenido este proceso en la democratización y humanización de las estructuras y las relaciones, la IAP ha provocado una emancipación profesional del educador como agente político.

Para conseguir una educación emancipadora capaz de generar libertad de pensamiento y acción, para construir un espacio de trabajo enriquecedor tanto para los profesionales como para los menores, necesitamos indagar críticamente en las tensiones, contradicciones y conflictos existentes entre las demandas institucionales y lo que entendemos que es educativo, y responder a cuestiones fundamentales sobre lo que hacemos y lo que deberíamos hacer. Por ello, recuperamos ahora preguntas que nos hicimos durante el desarrollo de la investigación: ¿qué tipo de procesos educativos estamos ofertando?, ¿cómo mejorar la situación para que nos permita trabajar en otras circunstancias? Solo respondiendo a estas preguntas podremos encontrar respuestas históricamente situadas a una pregunta fundamental: ¿para qué educar? Y la respuesta a esta cuestión la rescatamos de una de las conclusiones que los participantes consensuaron para finalizar el primer ciclo de la investigación (Informe del Primer Ciclo de la IAP, 2007, p. 164):

Es ese proceso con que se pretende transformar para emancipar, liberar y dotar de conciencia a la persona para que sea capaz de tomar posiciones en su contexto y en su vida desde el protagonismo y la libertad. En ese proceso se debe definir la identidad en ese querer ser para que todo el proceso educativo (nuestro quehacer) vaya encaminado a dejar ser [...], donde el reconocimiento y la aceptación sean las emociones que transmitamos en todo momento; de ahí que educar también es vivir en la creencia de que lo que hacemos es tomar parte en este asunto de la persona, tomar parte de la justicia social para construir política, cultural y socialmente un ciudadano y ciudadana nuevos y que estos construyan desde un proyecto compartido una sociedad de todos y para todos.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. y Zuber-Skerritt, O. (2002). The Concept of Action Research. *The Learning Organization*, 9 (3/4), 125-131.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV: Técnicas para la recolección de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.

- Ball, S. (1987). *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London & New York: Methuen.
- Brydon-Miller, M. y Maguire, P. (2009). Participatory Action Research: Contributions to the Development of Practitioner Inquiry in Education. *Educational Action Research*, 17 (1), 79-93.
- Carney, S., Bista, M. y Agergaard, J. (2007). 'Empowering' the 'Local' through Education? Exploring Community Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education*, 33 (5), 611-628.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-44.
- y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Elmore, R. (1995). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Escudero, J. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Espósito, J. y Evans-Winters, V. (2007). Contextualizing Critical Action Research: Lessons from Urban Educators. *Educational Action Research*, 15 (2), 221-237.
- Evans, R. (1997). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Nadal, A. (2003). ¿Qué futuro profesional le espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 321-345.
- Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto cognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport (Connecticut); London: Bergin & Garvey.
- Goff, S., Gregg, J. y May, K. (2001). Participatory Action Research: Change Management in the 'No Go' Zone. En S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield y P. Swepson (Eds.), *Effective Change Management using Action Learning and Action Research* (67-74). Lismore: Southern Cross University Press.

- Grindle, M. (Ed.). (1997). *Getting Good Government: Capacity Building in the Public Sectors of Developing Countries*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon.
- (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- (1996). *Between Facts and Norms*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- (2003). *The Future of Human Nature*. Cambridge: Polity.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). Introduction. En A. HARGREAVES y M. FULLAN (Eds.), *Understanding Teacher Development* (1-19). London: Cassell.
- James, E. A. (2006). A Study of Participatory Action Research as Professional Development for Educators in Areas of Educational Disadvantage. *Educational Action Research*, 14 (4), 525-533.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the Public Sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- (2000). Participatory Action Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (567-606). Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M. y Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139-156.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007): Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Magyar, A. y Mayer, M. (1998). Multi-Level Negotiations in Constructing an Action Research: a Case Study on the Explicit Negotiations between Facilitators and Practitioners. *Educational Action Research*, 6 (3), 471-491.
- Martínez Reguera, E. (2006). *Cuando los políticos mecen la cuna*. Madrid: Editorial Popular.
- McTaggart, R. (Ed.) (1997). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. New York: State University of New York Press.
- Meyer, J., Ashburner, C. y Holman, C. (2006). Becoming Connected, Being Caring. *Educational Action Research*, 14 (4), 477-496.

- Perez-Gómez, A. I., Sola, M., Soto, E. y Murillo, F. (2009). The Impact of Action Research in Spanish Schools in the post-Franco Era. En S. NOFFKE y B. SOMEKH (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (481-494). London: Sage.
- Rustin, M. (2003). Learning about Emotions: the Tavistock Approach. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*, 6 (3), 187-208.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- Sepúlveda, M. P., Calderón, I., Ruiz, C. y Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa: una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la Escuela*, 65, 101-112.
- Somekh, B. y Thaler, M. (1997). Contradictions of Management Theory, Organisational Cultures and the Self. *Educational Action Research*, 5 (1), 141-160.
- Verger Planells, A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.

Dirección de contacto: María del Pilar Sepúlveda Ruiz. 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: mdsepulveda@uma.es

Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña

The Social Presence of School Languages and Their Effects on the Development of Immigrant Students' Linguistic Proficiency. An Empirical Study in Catalonia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-103

Judith Oller Badenas

Ignasi Vila Mendiburu

Universitat de Girona. Facultat de Educació y Psicologia. Girona, España.

Resumen

El estudio de las variables relacionadas con la adquisición de las lenguas escolares en contextos bilingües y multilingües ha resurgido a raíz de la incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo español. En este sentido, y gracias a su peculiar situación sociolingüística, Cataluña se ha convertido en un observatorio perfecto para estudiar el proceso de adquisición de lenguas del alumnado extranjero. En este artículo presentamos una parte de los datos obtenidos en la evaluación del conocimiento de catalán y del castellano de 668 alumnos extranjeros de sexto de Primaria escolarizados en 57 centros de Cataluña. Con ello pretendemos estudiar los efectos de la presencia y del uso social de las lenguas escolares en el conocimiento lingüístico de este alumnado. La hipótesis principal es que el desarrollo de buenos niveles de conocimiento escrito de las lenguas escolares por parte de los alumnos extranjeros depende, en buena medida, de las oportunidades que haya en el entorno social para que ellos puedan utilizar estas lenguas en los intercambios comunicativos informales con sus compañeros o con otros adultos. Las conclusiones del trabajo señalan las relaciones existentes entre el desarrollo de habilidades lingüísticas conversacionales y el de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas (Cummins, 1979b), en el sentido de que tanto el conocimiento escrito de catalán como el de castellano que tiene el alumnado extranjero están condicionados por el nivel de desarrollo conversacional

previo en ambas lenguas. Además, apuntan a que la transferencia de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas no se produce directamente entre el catalán y el castellano, sino que depende fundamentalmente de la presencia social que tengan estas lenguas y de sus usos informales. Así, en la medida en que un buen número de estudiantes extranjeros no desarrolla suficiente competencia lingüística conversacional ni en catalán ni en castellano, el proceso de adquisición de las lenguas escolares se alarga más allá de los seis años.

Palabras clave: aprendizaje de segundas lenguas, conocimiento lingüístico, alumnado extranjero, interdependencia lingüística, habilidades lingüísticas, Educación Primaria, socio-lingüística.

Abstract

Study of the key variables related to school language acquisition in bilingual and multilingual contexts has resurfaced due to the influx of immigrant students in Spain's educational system. In this sense, because of its unique sociolinguistic situation, Catalonia has become a perfect observatory for the study of language acquisition in immigrant students. This paper reports part of the data obtained in the assessment of the linguistic performance in Catalan and Spanish of 668 immigrant students attending 6th grade in 57 schools in Catalonia. The aim is to study the effects of the social presence of school languages and their uses in the linguistic proficiency of immigrant students in Catalonia. The main hypothesis is that immigrant students' linguistic proficiency in written Catalan and Spanish depends on the opportunities they have to develop conversational skills in those languages in the social context. Or, in other words, their proficiency depends on the opportunities they have to use the target languages in informal communicative exchanges with peers and adults inside and outside school. The conclusions point out interrelationships between the development of conversational skills and cognitive/academic language proficiency (Cummins, 1979b) and indicate that immigrants' proficiency in written Catalan and Spanish is related with each person's prior level of conversational skills in both languages. It is suggested that the transfer of cognitive/academic language skills between Catalan and Spanish does not occur directly but depends on the languages' social presence in the social context and uses. Thus, as a large number of immigrant students fail to develop enough proficiency in conversational skills in Catalan or Spanish, the process of second language acquisition takes them more than six years.

Key words: second language learning, linguistic proficiency, foreign students, linguistic interdependence, language skills, elementary education, sociolinguistics.

Introducción

Las investigaciones sobre la adquisición de la lengua escolar del alumnado de origen extranjero en Cataluña muestran que este es un proceso largo y complejo (Maruny y Molina, 2000; Siqués y Vila, 2007). A diferencia de otros estudios realizados en países en los que existe una alta continuidad entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler y Witt, 2000; Klesmer, 1994; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997), según los cuales el alumnado extranjero tarda entre cinco y siete años en equiparar su conocimiento lingüístico escolar al de sus pares nacionales, los trabajos realizados en Cataluña afirman que después de nueve años de escolarización, e independientemente su lengua familiar, la mayoría del alumnado de origen extranjero tiene significativamente menos conocimiento lingüístico escolar de catalán y castellano que sus pares nacionales de lengua familiar catalana (Oller y Vila, 2008).

En Cataluña, todos los alumnos de origen extranjero se escolarizan en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. La educación bilingüe ha explicado los resultados lingüísticos y académicos de estos programas sobre la base, entre otros conceptos, de la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas (Cummins, 1979b, 2000).

Esta distinción está muy fundamentada en la psicología evolutiva y en psicología de la educación (Bruner, 1975; Donaldson, 1978; Hickmann, 1987, 1995; Karmiloff-Smith, 1992; Olson, 1977; Snow, Cancino, De Templa y Schley, 1991; Vila, 1987) y se refiere a las diferentes habilidades implicadas en el uso del lenguaje de acuerdo con las tareas que realizan las personas. Así, existen importantes diferencias entre las habilidades lingüísticas requeridas para regular y controlar los intercambios sociales cara a cara y las relacionadas con los propósitos académicos. Estos últimos, de acuerdo con Vygotski (1977), se relacionan con habilidades cognitivas como la capacidad de formular hipótesis, de hacer predicciones y evaluarlas, de generalizar, de inferir resultados y muchas más. Snow et ál. (1991) afirman que las primeras habilidades lingüísticas están altamente contextualizadas, mientras que las segundas requieren cierto grado de descontextualización.

Evidentemente, esta distinción no es radical sino que implica un largo continuo en el que -de acuerdo con las exigencias cognitivas de las tareas- los usos del lenguaje requieren una implicación más o menos exigente de las habilidades lingüísticas individuales. Así, por ejemplo, hay tareas conversacionales en las que la nego-

ciación de las intenciones formuladas por los hablantes comporta la utilización de habilidades gestuales y paralingüísticas, las cuales permiten llenar vacíos lingüísticos desconocidos por los participantes o completar el sentido de sus producciones lingüísticas. En cambio, en otras tareas (por ejemplo, en la comprensión lectora) este tipo de habilidades no son útiles para llegar al significado del texto y se requiere un uso más exigente de las habilidades lingüísticas individuales cuando se quiere acceder, en este caso, a las intenciones de un interlocutor que no está presente.

Las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje apoyan la existencia de cierta continuidad entre ambos tipos de habilidades. Silverstein (1985) muestra que los usos lingüísticos adultos emplean dos marcos de referencia: la realidad y el propio lenguaje. Es decir, los discursos coherentes y cohesionados emplean tanto las relaciones signo-objeto como las relaciones signo-signo. Sin embargo, los niños no comienzan a emplear el lenguaje como contexto de referencia hasta después de los 5 o 6 años (Hickman, 1987; Karmiloff-Smith, 1992). De acuerdo con esta perspectiva, el proceso en la adquisición del lenguaje no iría de la contextualización a la descontextualización, sino a una «recontextualización» de aquello que ya se sabe utilizar (y se utiliza). En clave vygotskiana, los niños aprenderían a hacer de manera distinta aquello que ya sabrían hacer. Es decir, sobre la base de usos del lenguaje referidos a la realidad y, por tanto, con un claro contenido deíctico, los hablantes aprenderían a usar los mismos recursos lingüísticos formales en el ámbito de las relaciones signo-signo y, en consecuencia, la anáfora –entre otros recursos– se incorporaría al habla individual y sustituiría los términos deícticos que se empleaban antes. En definitiva, realidad y lenguaje pasarían a ser al mismo tiempo contextos de referencia de la propia habla individual, de manera que los estudiantes comenzarían a utilizar lo que ya empleaban en sus hogares pero de una forma cualitativamente diferente.

A la vez, estas mismas investigaciones muestran que el recorrido que lleva a dominar el lenguaje como contexto de referencia es largo y se completa al inicio de la adolescencia (Vila, 1990). Por eso, los alumnos escolarizados en programas de inmersión lingüística o los alumnos extranjeros de incorporación tardía necesitan unos cuantos años para equiparar su conocimiento lingüístico escolar al de aquellos compañeros cuya lengua inicial coincide con la lengua escolar.

Los alumnos que se escolarizan en una lengua distinta a la suya tienen que desarrollar, desde el contexto escolar, recursos lingüísticos formales en la nueva lengua para poder acceder a usos lingüísticos académicos en pie de igualdad

con los alumnos que desarrollan dichos recursos desde su contexto familiar. Y, ciertamente, lo hacen. Así, su escolarización en la Educación Infantil implica que, en unos tres años, debe desarrollar un sinfín de habilidades conversacionales en la lengua escolar. Estas son la base para acceder a nuevos usos del lenguaje claramente relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero estos niños tienen que realizar en menos de tres años aquello que los demás han hecho a lo largo de seis en la familia y en la escuela y, por tanto, no se sitúan en el mismo punto de partida al comienzo de la educación obligatoria. Thomas y Collier (1997) muestran que el alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela no 'espera' al alumnado con una lengua distinta, sino que continúa desarrollando sus usos lingüísticos en el contexto escolar. Por eso, aún han de pasar varios años para que ambos grupos lingüísticos equiparen su conocimiento de la lengua escolar.

Algo semejante se puede formular para el alumnado extranjero de incorporación tardía. La diferencia consiste en que los alumnos de este grupo que han tenido una escolarización previa regular ya han desarrollado, en mayor o menor grado, habilidades lingüísticas cognitivo-académicas o, en otras palabras, ya son capaces de emplear tanto la realidad como el lenguaje como contextos de referencia. Pero, ciertamente, estas habilidades reposan en el dominio de aspectos lingüísticos formales de su propia lengua y, por tanto, para poder transferirlos a la lengua escolar se requiere un cierto dominio formal de la nueva lengua que solo se puede adquirir desde su uso en los intercambios sociales. Así pues, cuantas más habilidades conversacionales tengan en la nueva lengua y cuantas más habilidades cognitivo-académicas posean en la propia, menos tiempo necesitarán para alcanzar lingüísticamente a sus pares nacionales. Pero, aun así, tal y como afirman los datos empíricos, se necesitan al menos 18 meses para acceder a los usos informales de la nueva lengua y no menos de cinco años para transferir a la nueva lengua las habilidades cognitivo-académicas ya desarrolladas desde la propia lengua y, a la vez, continuar desarrollándolas hasta equipararlas con las del grupo de nacionales (Cummins, 2000; Vila, 2006).

El continuo entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las cognitivo-académicas puede explicar los datos sobre el tiempo que tardan en Cataluña los alumnos de origen extranjero en equiparar su conocimiento lingüístico escolar al del alumnado nacional. En los últimos 10 años, Cataluña ha recibido una oleada de personas extranjeras que ha modificado su demografía. En relación con la educación escolar, se ha pasado de un 5,4% de alumnado extranjero en el curso 2002-2003 a más del 13% en la actualidad. Estas personas se

han distribuido por toda Cataluña, si bien se han concentrado sobre todo en poblaciones o en barrios de las grandes urbes donde la presencia del catalán es escasa. Ello es normal, ya que -como refleja la reciente encuesta sobre los usos lingüísticos de Cataluña (IDESCAT, 2009)- solo un 35,6% de las personas que viven en Cataluña usa habitualmente el catalán y solo un 12% utiliza tanto el catalán como el castellano. Además, dichos porcentajes se modifican de manera muy marcada de acuerdo con el territorio, de modo que, en las zonas de la región que han acogido a más personas extranjeras, el uso habitual del catalán -bien solo, bien acompañado del castellano- se reduce, por ejemplo, al 28,9% en el área metropolitana de Barcelona o crece hasta el 83,9% en la demarcación de las Terres de l'Ebre.

Las condiciones de escolarización del alumnado extranjero de acuerdo con sus posibilidades de utilizar el catalán en sus relaciones sociales también son muy distintas. Sánchez (2009) estudia la segregación escolar del alumnado extranjero en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria durante el curso 2002-2003 mediante dos índices: disimilitud y aislamiento modificado. El primero mide la segregación de cada una de las minorías respecto al resto de grupos, en nuestro caso del alumnado extranjero respecto al nacional. Este índice varía de 0 a 1 y se considera que la segregación es elevada cuando alcanza o supera los 0,6 puntos. Es decir, cuando en el caso que nos atañe, se debe desplazar al 60% del alumnado extranjero para conseguir una igualdad entre nacionales y extranjeros en todos los centros educativos. El segundo mide la segregación que experimenta una persona respecto a un colectivo -en nuestro caso un alumno extranjero respecto al colectivo de estudiantes nacionales- y, en concreto, la probabilidad de que un alumno extranjero comparta escuela con otro alumno extranjero. Este índice va también de 0 a 1 y se considera que la segregación es elevada cuando la puntuación es superior a 0,3. Es decir, el valor 1 se alcanza en aquellas escuelas en las que todo el alumnado es extranjero; por tanto, esos alumnos no tienen contacto con alumnos nacionales. El valor 0, por su parte, se da en aquellas escuelas en las que solo hay un alumno extranjero.

La aplicación de ambos índices en la Educación Primaria muestra que, en la ciudad de Barcelona, la disimilitud es más alta de 0,6 y el aislamiento modificado supera el 0,3, lo cual conlleva una alta segregación del alumnado extranjero. Sin embargo, en la comarca del Baix Ebre la disimilitud supera levemente el 0,3 y el aislamiento modificado no alcanza el 0,06. En la Educación Secundaria Obligatoria, los dos índices son algo más bajos en ambas demarcaciones, pero se mantiene la

misma tendencia. Para el conjunto de Cataluña, los datos se modifican en parte, de modo que, en las poblaciones de más de 50.000 habitantes, en la Educación Primaria, la disimilitud es 0,506 y el aislamiento modificado 0,108, mientras que, en las poblaciones de menos de 5.000 habitantes, la disimilitud es 0,297 y el aislamiento modificado 0,260. Sin embargo, en los municipios pequeños, el índice de aislamiento modificado tiene poco sentido ya que cuando, por ejemplo, solo existe una escuela, que en ella se encuentren los dos o tres alumnos extranjeros de la población es muy probable y, no obstante, eso no significa que no tengan contacto con el alumnado nacional.

Si analizamos conjuntamente, de acuerdo con el territorio, tanto los usos lingüísticos de la población como los índices de segregación escolar, encontramos que los mayores índices de segregación del alumnado extranjero se producen en los territorios en los que menos se utiliza el catalán. Esto corrobora nuestra consideración de que existe una importante discontinuidad en el caso del alumnado extranjero entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar (Vila y Oller, 2008). Es decir, en los territorios en los que vive la mayoría de los alumnos extranjeros es prácticamente imposible que estos desarrollen un conocimiento del catalán y, por tanto, que transfieran las habilidades conversacionales desarrolladas bien desde la propia lengua, bien desde el castellano. Estos alumnos solo se acercan al catalán desde la escuela y, en la medida en que ni su lengua, ni el castellano, son vehiculares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, solo pueden desarrollar habilidades lingüísticas cognitivo-académicas desde el catalán, cuyo dominio es muy limitado. Por tanto, todo el proceso se hace mucho más largo en comparación con las situaciones en las que existe una continuidad marcada entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar.

Desde este punto de vista, podemos proponer la hipótesis de que, cuanto mayor sea la presencia de catalán en el contexto social de los alumnos extranjeros, mejores resultados podrán obtener este en su conocimiento de catalán y del castellano escrito. Con el objetivo de comprobar esta hipótesis hemos realizado, en el curso 2006-2007, una investigación sobre el conocimiento de catalán y de castellano de los alumnos extranjeros de sexto de Primaria de 57 escuelas distribuidas en todo el territorio catalán con distintos porcentajes de alumnado extranjero y de alumnado nacional de lengua familiar catalana.

Metodología

Participantes

Han participado 668 alumnos extranjeros de sexto de Primaria de 57 centros de Cataluña. La Tabla I muestra su distribución de acuerdo con el contexto sociolingüístico del centro escolar, así como los porcentajes de alumnos extranjeros y de alumnos de lengua familiar catalana en las aulas.

TABLA I. Participantes, contexto sociolingüístico, porcentaje de alumnos extranjeros y de alumnos catalanohablantes en el aula. Curso 2007-08

		Participantes
Contexto sociolingüístico	Catalán	163
	Más catalán que castellano	42
	Más castellano que catalán	106
	Castellano	357
Tipología lingüística del aula	De 0 a 25% de alumnos catalanohablantes	481
	De 26% a 50 % de alumnos catalanohablantes	102
	De 51% a 75% de alumnos catalanohablantes	63
	Más del 76% de alumnos catalanohablantes	22
Porcentaje de alumnado extranjero	De 0 a 25% de alumnos extranjeros	52
	De 26% a 50 % de alumnos extranjeros	231
	De 51% a 75% de alumnos extranjeros	193
	Más del 76% de alumnos extranjeros	192

Instrumentos

Utilizamos pruebas paralelas sobre conocimiento escrito de catalán y castellano y de expresión oral en las mismas lenguas.

Prueba de conocimiento escrito de lengua catalana y lengua castellana

Empleamos las pruebas elaboradas y baremadas por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya para evaluar el conocimiento escrito en catalán y castellano (Bel, Serra y Vila, 1992). Las pruebas evalúan las siguientes habilidades lingüísticas en cada lengua: comprensión léxica, morfosintaxis, ortografía, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. La Tabla II muestra los contenidos evaluados para cada habilidad lingüística.

TABLA II. Contenidos de las pruebas de conocimiento de catalán y castellano

Habilidades lingüísticas	Contenidos evaluados en las subpruebas
Comprensión léxica (CLE)	Interpretación e identificación de textos, reconocimiento de textos, modismos y frases hechas, reconocimiento de léxico específico de otras áreas, comprensión de textos.
Morfosintaxis (MS)	Formación de plurales, flexión verbal y derivación, sustitución de palabras dentro de la frase y uso de conectores, identificación dentro de la frase: nombre, adjetivo y verbo.
Ortografía (ORT)	Dictado.
Comprensión lectora (CL)	Interpretación de órdenes escritas, identificación de la información básica de un texto, uso de estrategias para una buena comprensión, identificación de palabras según su significado.
Expresión escrita (EE)	Producción de un texto.

Respecto a la corrección, cada habilidad lingüística recibe una puntuación entre 0 y 100 en función del número de aciertos y errores en los ejercicios, de acuerdo con la distribución estadística normal. Además, aparte de las puntuaciones para cada subprueba, se genera una puntuación más: la puntuación global (PG), que es la media ponderada de los cinco resultados de la prueba de lengua escrita (CLE, MS, ORT, CL, EE).

Prueba de expresión oral de lengua catalana y lengua castellana

Al igual que con las pruebas de conocimiento escrito de catalán y castellano, utilizamos la prueba elaborada y baremada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya para evaluar la producción oral en catalán y castellano. La evaluación de la producción oral se hace mediante dos subpruebas. La primera evalúa

la producción de mensajes y frases y tiene en cuenta la capacidad del alumno para producir lexemas nuevos (nombres, verbos y adjetivos) mediante la narración de una historia representada en dos viñetas, así como mediante preguntas cerradas sobre la acción que llevan a cabo unos personajes que se presentan en 10 láminas diferentes. La segunda subprueba evalúa la organización de la información y fundamentalmente requiere que el alumno describa oralmente de manera eficaz la escena que se representa en una lámina. Por tanto, evalúa la estructura narrativa del discurso, la coherencia de la información, la presencia de saltos en el discurso o de vacíos en la información y el uso adecuado de palabras en catalán o castellano. Cada subprueba recibe una puntuación de 0 a 100. La prueba total también tiene una puntuación de 0 a 100, que es el resultado de la suma de las puntuaciones de las dos subpruebas dividida entre dos.

Encuesta de usos lingüísticos del alumnado

Elaboramos un cuestionario con 11 preguntas para conocer las lenguas familiares y sociales, así como la lengua que los alumnos consideraban habitual. La pregunta referida a la lengua habitual era abierta y el alumno tenía que escribir la lengua o lenguas que consideraba que empleaba normalmente. La pregunta referida a la lengua familiar constaba de diferentes apartados en los que había que consignar la lengua utilizada con el padre, la madre y los hermanos, así como con otros familiares si estaban presentes en el contexto familiar. La pregunta sobre la lengua de uso social estaba formada por varias subpreguntas en las que se solicitaba al alumno que respondiera sobre la lengua que utilizaba con sus pares y con las personas adultas. En este caso, la respuesta era cerrada con un gradiente que iba desde catalán hasta otras lenguas distintas del catalán y del castellano, pasando por *más catalán que castellano*, *más castellano que catalán*, etc. El cuestionario incluía dos preguntas sobre los usos lingüísticos escolares (en el patio y con los profesores) y una pregunta sobre los hábitos lingüísticos de lectura y escritura.

Procedimiento

Las escuelas se seleccionaron de un listado de 570 escuelas que escolarizaban a alumnado extranjero proporcionado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. En su selección utilizamos dos criterios: porcentaje de alumnos extranjeros y distribución territorial.

Las pruebas se administraron a lo largo de dos días de los meses de mayo y junio del curso 2006-2007, uno para cada lengua. Las pruebas escritas las respondieron todos los alumnos extranjeros y nacionales del aula, mientras que las pruebas de expresión oral solo se administraron a un 25% de los alumnos extranjeros. La encuesta sobre los usos lingüísticos del alumnado se administró el primer día. Las personas que administraban las pruebas fueron siempre las mismas y se las adiestró previamente.

Variables

- PGCAS: conocimiento escrito de castellano. Tiene un valor numérico de 0 a 100.
- PGCAT: conocimiento escrito de catalán. Tiene un valor numérico de 0 a 100.
- EOCAS: expresión oral en castellano. Tiene un valor numérico de 0 a 100.
- EOCAT: expresión oral en catalán. Tiene un valor numérico de 0 a 100.
- CS: contexto sociolingüístico. Es una variable categorial con cuatro dimensiones: 1) catalán, 2) más catalán que castellano, 3) más castellano que catalán y 4) castellano.
- TLA: tipología lingüística del aula. Es una variable categorial con cuatro dimensiones: 1) de 0 al 25% de alumnos catalanohablantes, 2) del 26% al 50% de alumnos catalanohablantes, 3) del 51% al 75% de alumnos catalanohablantes y 4) más del 76% de alumnos catalanohablantes.
- CONCE: porcentaje de alumnado extranjero en el aula. Es una variable categorial con cuatro dimensiones: 1) de 0 al 25% de alumnos extranjeros, 2) del 26% al 50% de alumnos extranjeros, 3) del 51% al 75% de alumnos extranjeros y 4) más del 75% de alumnos extranjeros.
- LUFC: lengua castellana de uso familiar. Es una variable categorial con dos dimensiones: 0) uso preferente de lenguas distintas al castellano y 1) uso preferente del castellano.
- LUHC: lengua catalana de uso habitual. Es una variable categorial con dos dimensiones: 0) uso preferente de lenguas distintas al catalán y 1) uso preferente del catalán.
- LUFA: uso familiar de lenguas distintas al catalán y el castellano. Es una variable categorial que tiene dos dimensiones: 0) uso preferente del catalán o del castellano y 1) uso preferente de lenguas distintas del catalán y el castellano.

- LUSC: uso social del catalán. Es una variable categorial que tiene dos dimensiones: 0) uso preferente de lenguas distintas del catalán y 1) uso preferente del catalán.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos para comprobar la hipótesis según la cual una mayor presencia del catalán en la vida social del alumnado redundaba en un mayor conocimiento de catalán y de castellano escrito obligan a utilizar una técnica estadística multivariante. La técnica elegida fue la regresión logística binaria porque nos permite mantener las cuatro categorías establecidas en las variables CS, TLA y CONCE sin tener que transformarlas dicotómicamente. Esta opción posibilita además la obtención de los OR (*odd ratio*) que ofrecen una medida de gran relevancia para comprender mejor la probabilidad de que un participante se sitúe en uno de los dos valores de la variable independiente.

Las variables dependientes son PGCAST, PGCAT, EOCAST y EOCA. Todas ellas fueron modificadas dicotómicamente a partir de la media obtenida por los participantes. Estas fueron respectivamente 44,0454; 45,3372; 61,8291 y 64,7126. Así, en el caso de PGCAST, todo los alumnos con una puntuación menor o igual a 44,0454 fueron recodificados en el grupo 0 y todos los alumnos con una puntuación mayor fueron adjudicados al grupo 1. La misma operación se realizó con las otras tres variables dependientes.

Empleamos la técnica hacia atrás Wald, ya que fue la que clasificó un mayor número de participantes en la ecuación final y obtuvimos los R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke. Igualmente, la bondad del ajuste del modelo fue evaluada mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow y la prueba Ómnibus de Chi-cuadrado.

Las categorías de las variables independientes fueron introducidas como indicadores y la categoría de referencia siempre fue la última.

Todos los datos fueron introducidos en el programa SPSS versión 15.

Resultados

La Tabla III presenta el número de participantes en cada una de las variables independientes y para cada una de las categorías incorporadas en los cuatro análisis logísticos binarios.

TABLA III. Participantes en las variables independientes para cada análisis logístico binario. Variables dependientes PGCAT, PGCAT, EOCAST Y EOCAST

		PGCAST	PGCAT	EOCAST	EOCAT
CS	catalán	142	150	77	85
	más catalán que castellano	40	40	12	11
	más castellano que catalán	96	98	27	31
	castellano	302	303	77	77
TLA	de 0 a 25% de alumnos catalanohablantes	414	420	110	115
	de 26 a 50%	92	97	40	41
	de 51 a 75%	58	58	36	38
	más de 75%	16	16	7	10
CONCE	de 0 a 25% de alumnos extranjeros	49	49	30	33
	de 26 a 50%	206	208	87	92
	de 51 a 75%	170	174	41	43
	más de 75%	155	160	35	36
LUHC	otras lenguas	503	513	164	169
	catalán	77	78	29	35
LUFA	catalán o castellano	295	298	73	80
	otras lenguas	285	293	120	124
LUFC	otras lenguas	404	414	153	159
	castellano	176	177	40	45
LUSC	otras lenguas	429	437	161	165
	catalán	151	154	32	39

La Tabla IV muestra las variables introducidas en cada una de las cuatro ecuaciones (PGCAT, PGCAT, EOCAST y EOCAST) después de aplicar la regresión logística binaria.

TABLA IV. Variables introducidas en la ecuación de las variables dependientes PGCAT, PGCAT, EOCAST y EOCAST. Análisis de la logística binaria hacia atrás Wald

	PGCAST			PGCAT			EOCAST			EOCAT		
	B	Wald	OR	B	Wald	OR	B	Wald	OR	B	Wald	OR
LUFA (1)	,735	10,592**	2,086	,738	17,217***	2,091	,727	3,210	2,068			
LUFC (1)	-1,062	15,922***	,346				-1,175	4,222*	0,309			
CONCE		14,612*			7,029							
CONCE (1)	,603	2,931	1,829	,756	3,435	2,129						
CONCE (2)	,866	13,429***	2,378	,553	5,350*	1,739						
CONCE (3)	,729	8,840*	2,073	,478	4,213*	1,613						
CS					15,953**						10,913*	
CS (1)				,789	9,899*	2,202				1,143	10,766**	3,135
CS (2)				1,192	8,385*	3,294				,334	,252	1,397
CS (3)				,085	,117	1,089				,530	1,511	1,698
LUHC (1)										-9,19	3,758	,399
Constante	,056	,030	1,058	-,810	15,153***	,445	1,008	2,817	2,740	,529	1,092	1,698

(***) $p < 0,0001$; (**) $p < 0,001$; (*) $p < 0,05$

El análisis hacia atrás Wald para las variables PGCAT, PGCAT, EOCAST y EOCAST consta de cinco pasos para las variables sobre conocimiento escrito y de seis pasos para las variables sobre expresión oral. El porcentaje de participantes clasificado fue respectivamente 65,7%, 61,1%, 62,2% y 64,7%. La variable LUFA fue incorporada en tres ecuaciones (PGCAST, PGCAT y EOCAST), la variable LUFC en dos ecuaciones (PGCAST y EOCAST), la variable CONCE en dos ecuaciones (PGCAST y PGCAT), la variable CS en dos ecuaciones (PGCAT y EOCAST) y, finalmente, la variable LUHC fue incorporada únicamente en la ecuación correspondiente a la variable EOCAST.

La Tabla IV muestra que, en relación con el conocimiento de castellano escrito, el uso del catalán o el castellano en el contexto familiar multiplica por dos la posibilidad de que un participante forme parte del grupo con mejores resultados. Y, a la vez, el uso exclusivo de lenguas distintas al castellano en la familia disminuye enormemente (Beta = -1,062; OR = 0,346)¹ la probabilidad de que un participante forme parte de dicho gru-

⁽¹⁾ Al ser Beta negativa, la OR es 1-0,346, que se convierte en 2,89. Es decir, esta variable casi triplica la probabilidad de pertenecer al grupo con peores resultados.

po. Respecto al porcentaje de alumnos extranjeros en el aula, las OR muestran que los alumnos extranjeros que se hallan en un porcentaje entre el 26% y el 50% son los que tienen más probabilidad ($OR = 2,378$) de formar parte del grupo con mejores conocimientos de castellano escrito. Incluso cuando el porcentaje de alumnos está entre el 51% y el 75%, estos muestran una OR superior ($2,073$) a cuando forman parte de aulas con menos del 25% ($1,829$). Ahora bien, los que tienen menos probabilidad de formar parte de este grupo son los alumnos extranjeros que están en aulas cuyo porcentaje es mayor del 75%.

En la ecuación correspondiente a la variable *PGCAT* (Tabla IV) aparece la variable *CS*. Además, en la variable *CONCE*, las OR operan de manera diferente a como lo hacen en la ecuación correspondiente a la variable *PGCAST*. En concreto, el alumnado extranjero que más multiplica su probabilidad de pertenecer al grupo con mayor conocimiento de catalán escrito es el que está en aulas con menos del 25% de alumnos extranjeros ($OR = 2,129$) y, de manera gradual, las OR descienden a medida que aumenta el porcentaje de alumnos extranjeros en el aula. Respecto al contexto sociolingüístico, los alumnos extranjeros que viven en contextos sociolingüísticos con mayor presencia de catalán son los que tienen más probabilidad de formar parte del grupo con mejores conocimientos de catalán escrito. Así, dicha probabilidad se multiplica por $3,294$ cuando el contexto es más catalán que castellano y por $2,202$ cuando el contexto es únicamente catalán. Finalmente, la variable *LUFA* establece las mismas predicciones que en la ecuación de la variable *PGCAST*: los alumnos extranjeros que utilizan el catalán o el castellano en la familia son los que multiplican por dos su probabilidad de formar parte del grupo con mejores conocimientos de catalán.

La ecuación de la variable *EOCAST* (Tabla IV) solo introduce las variables independientes referidas al uso familiar de las lenguas que ya estaban incorporadas en la ecuación de la variable *PGCAST*. Además, operan en el mismo sentido que en el caso de la ecuación sobre el conocimiento escrito de castellano. Así, el uso en la familia, bien del catalán, bien del castellano, multiplica por dos la probabilidad de pertenecer al grupo con mejores resultados, mientras que el uso de otras lenguas distintas al castellano en el contexto familiar multiplica por más de tres la probabilidad de pertenecer al grupo con peores resultados.

En la ecuación referida a la variable *EOCAT* (Tabla IV) aparece la variable *LUHC* y se mantiene la variable *CS*, que aparecía anteriormente en la ecuación correspondiente a la variable *PGCAT*. En relación con la primera, la OR muestra que utilizar habitualmente lenguas distintas del catalán multiplica por $2,5$ la probabilidad de pertenecer al grupo que tiene peor rendimiento en expresión oral en catalán ($Beta = -0,919$;

OR = 0,399). Y, en relación con la segunda, se observa que el alumnado extranjero que vive en contextos catalanes multiplica por 3,135 su probabilidad de pertenecer al grupo con mejores resultados en expresión oral en lengua catalana.

La Tabla v muestra los valores R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke y de las pruebas Ómnibus y de Hosmer y Lemeshow.

TABLA V. Resumen del modelo en el último paso para PGCAST, PGCAT, EOCAST Y EOCAT y pruebas Ómnibus y de Hosmer y Lemeshow

	ÓMNIBUS			R CUADRADO DE COX Y SNELL	R CUADRADO DE NAGELKERKE	HOSMER Y LEMESHOW		
	Chi	gl	p			Chi	gl	p
PGCAST	78,611	5	0,001	,127	,170	13,541	8	,095
PGCAT	51,858	7	0,001	,084	,112	7,979	8	,436
EOCAST	21,166	2	0,001	,104	,139	,000	1	1,000
EOCAT	20,857	4	0,001	,097	,131	,791	4	,940

La prueba de Hosmer y Lemeshow muestra la bondad del ajuste de las cuatro ecuaciones, especialmente de las dos relacionadas con la expresión oral. Los valores de Cox y Snell y Nagelkerke son bajos. Esto es normal, ya que existen otras variables independientes que no analizamos en este trabajo como, por ejemplo, el nivel educativo de las familias, el tiempo de residencia o la lengua familiar de los alumnos, que influyen en los resultados escolares. Finalmente, la prueba Ómnibus muestra la adecuación del modelo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos por los alumnos extranjeros son distintos para el catalán y el castellano. En relación con la lengua catalana, aparece la variable *contexto socio-lingüístico* en las dos ecuaciones y, sin embargo, dicha variable no está incorporada en ninguna de las dos ecuaciones de las variables sobre conocimiento de castellano. Igualmente, hay también importantes diferencias entre las variables que incorporan

las ecuaciones sobre conocimiento escrito y expresión oral. En el primer caso, aparece la variable *porcentaje de alumnos extranjeros* y, en el segundo, no.

En relación con el conocimiento escrito y la expresión oral en catalán, las variables relacionadas con un mayor uso del catalán en la vida social están claramente presentes. Así, los alumnos extranjeros que viven en los contextos sociolingüísticos más catalanizados o que afirman utilizar habitualmente el catalán son los que tienen más probabilidad de participar en los grupos con mejores resultados. Y, en relación con la variable *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula*, los datos muestran que a medida que disminuye dicha proporción y, por tanto, aumenta la del alumnado nacional, la probabilidad de pertenecer al grupo con mejores resultados de catalán escrito también crece. Finalmente, la variable que indica el uso familiar de lenguas distintas al catalán y el castellano también opera en el mismo sentido: cuanto menor sea el uso familiar del catalán o del castellano, mayor será la probabilidad de pertenecer al grupo con peores resultados de conocimiento escrito de catalán.

En relación con el castellano, no aparecen las variables independientes que indican un mayor uso social del catalán. Únicamente, la variable *lengua de uso familiar de lenguas distintas al catalán y el castellano* indica que un mayor uso del catalán o del castellano en el contexto familiar aumenta la probabilidad de pertenecer a los grupos con mejores resultados. No obstante, esta apreciación tiene un alcance muy limitado respecto al catalán, ya que el porcentaje de alumnos extranjeros que utilizan esta lengua en su casa es muy pequeño y lo hacen exclusivamente con sus hermanos (Vila, Siqués y Oller, 2009). De hecho, los resultados de esta variable se refieren a alumnos que emplean el castellano en la familia, principalmente latinoamericanos.

Las variables que incorporan las dos ecuaciones sobre conocimiento de castellano son, sobre todo, las que se relacionan con un uso mayor del castellano en la vida social de los niños extranjeros. Así, el uso del castellano en la vida familiar incrementa la probabilidad de obtener buenos resultados en expresión oral y en conocimiento escrito. Igualmente, la variable *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula* parece operar en el mismo sentido. Menos alumnos extranjeros en el aula no comportan mayor número de catalanohablantes en el aula, excepto cuando el porcentaje es muy bajo. En Cataluña, la mayoría de los alumnos extranjeros y nacionales castellanohablantes están escolarizados en la escuela pública y, por tanto, de modo general, la disminución del número de alumnos extranjeros significa que habrá mayor número de castellanohablantes en el aula, de manera que los alumnos entablan relaciones fundamentalmente en castellano (Siqués y Vila, 2007). Por eso, los alumnos extranjeros que están en aulas en las que su porcentaje se sitúa entre

un 25% y un 75% tienen mayor probabilidad de formar parte del grupo con mejores resultados de conocimiento escrito de castellano que los mismos alumnos cuando su presencia en las aulas es de menos de un 25%. En este último caso, probablemente los alumnos extranjeros representan demográficamente un grupo muy pequeño en el contexto social, el cual probablemente está altamente catalanizado. Por tanto, los alumnos nacionales son en su mayoría catalanohablantes.

En definitiva, las variables incorporadas en las distintas ecuaciones parecen indicar que el conocimiento de catalán está relacionado con mayores usos sociales de dicha lengua y, de forma paralela, el de castellano con mayores usos de lengua castellana. Es decir, los mejores resultados respecto a las habilidades lingüísticas cognitivo-académicas en catalán corresponden a los alumnos extranjeros que probablemente han desarrollado más habilidades conversacionales en lengua catalana y, lo mismo sucede con las habilidades conversacionales en castellano y las lingüísticas cognitivo-académicas en esa misma lengua. Da la impresión de que, con pequeños matices, ambos conocimientos conversacionales responden a nuestra hipótesis pero de manera dicotómica, sin que exista relación entre ellos.

Históricamente, los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela de Cataluña -popularmente conocidos como programas de inmersión lingüística- se han apoyado en la consideración del desarrollo simultáneo de las dos lenguas escolares, catalán y castellano. La hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979a) y la continuidad entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las cognitivo-académicas han guiado la educación lingüística del sistema educativo de Cataluña (Vila, 1995). El alumnado castellanohablante se escolarizaba en catalán en la Educación Infantil y, a lo largo de la etapa educativa, desarrollaba habilidades conversacionales en catalán que le permitían encarar con éxito las habilidades lingüísticas y cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura a lo largo de la Enseñanza primaria. A la vez, en su contexto social y familiar, desarrollaba también habilidades conversacionales en castellano, las cuales podía utilizar en el contexto escolar gracias a que todos los profesores eran bilingües. De hecho, se producía una retroalimentación entre unas habilidades y otras, de modo que, posteriormente, las habilidades cognitivo-académicas desarrolladas en catalán se transferían al castellano, gracias, entre otras cosas, a que dicha lengua formaba parte del currículo escolar. A la vez, el uso académico del castellano redundaba en nuevas habilidades lingüísticas que se transferían al catalán. Este desarrollo simultáneo de las dos lenguas, basado en la transferencia de habilidades lingüísticas de una a la otra y viceversa, estaba detrás del éxito de la inmersión lingüística.

Las evaluaciones realizadas desde 1985 sobre conocimiento de catalán y castellano mostraban la realidad expuesta. Así, junto a unos resultados académicos semejantes con independencia de la lengua familiar de los alumnos, aparecía un apoyo empírico a las consideraciones teóricas que guiaban la educación lingüística en Cataluña (SEDEC, 1984; Vila, 1995). En concreto, todas las evaluaciones afirmaban que, en relación con el conocimiento de catalán, su mayor o menor presencia en la vida social y escolar del alumnado condicionaba los resultados lingüísticos, mientras que el conocimiento de castellano dependía bien de características individuales del alumnado, bien del nivel socioprofesional de sus familias. Es decir, estas evaluaciones mostraban que todo el alumnado de Cataluña, independientemente de su lengua familiar, desarrollaba habilidades conversacionales en castellano y que, al contrario, el desarrollo de habilidades conversacionales en catalán dependía tanto de la presencia del catalán en la vida social del alumno como de su mayor o menor presencia en el contexto escolar. Por eso, independientemente de la lengua familiar del alumnado y de la mayor o menor presencia del catalán en el contexto escolar, no había diferencias significativas respecto al conocimiento de castellano y, en cambio, había diferencias muy notables respecto al conocimiento de catalán, las cuales, como ya hemos dicho, dependían de la mayor o menor relación formal e informal que el alumno tenía con la lengua catalana. Además, todas las evaluaciones mostraban que, en las mismas condiciones familiares, el conocimiento lingüístico alto del catalán correlacionaba con un conocimiento alto del castellano (Bel, Serra y Vila, 1992).

Los datos obtenidos en nuestro estudio sobre conocimiento de catalán y castellano de los alumnos de origen extranjero confirman en parte los resultados obtenidos anteriormente en el ámbito de la inmersión lingüística. Se puede objetar que ya han pasado 25 años y que la situación sociolingüística de Cataluña se ha modificado de forma importante. Sin embargo, no parece ser así. O, al menos, no se ha modificado globalmente en el sentido de que ahora haya una presencia social más significativa del catalán y una disminución del uso del castellano. Así, el conocimiento escrito y la expresión oral en catalán se relacionan con variables sociolingüísticas o con una tipología escolar que aumenta los intercambios informales de los alumnos en catalán. En cambio, a diferencia de las evaluaciones realizadas durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, el conocimiento de castellano de los alumnos de origen extranjero no se explica únicamente por la presencia social del idioma, sino también por un mayor uso informal bien en el contexto familiar, bien en el contexto escolar.

Sin embargo, hemos de hacer una salvedad respecto a la falta de significación en ambas lenguas de las variables *tipología lingüística del aula* y *uso social del catalán*.

Estas variables no forman parte de ninguna de las ecuaciones sobre conocimiento de catalán y castellano. En concreto, resulta sorprendente que la primera no esté incorporada en ninguna de las ecuaciones sobre conocimiento escrito y expresión oral en catalán. A la vez, de acuerdo con las consideraciones anteriores sobre el uso social del castellano, la mayor o menor presencia de alumnos catalanohablantes en las aulas no afecta al conocimiento de castellano de los alumnos extranjeros, tal y como predecían las evaluaciones realizadas sobre la inmersión lingüística. Una explicación posible sobre la poca significación de esta variable respecto al conocimiento de catalán remite a estudios sociolingüísticos que afirman que los alumnos nacionales, independientemente de su lengua familiar, se dirigen en castellano a los alumnos extranjeros (Galindo, 2008). Sin embargo, si siempre fuera así, la variable *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula* tampoco debería aparecer en la ecuación sobre conocimiento de catalán escrito. Y, en cambio, aparece en el sentido de que cuantos menos alumnos extranjeros haya, más probabilidad existe de que estos obtengan mejores resultados, lo cual hemos interpretado como que los alumnos extranjeros tienen más posibilidades de establecer contactos informales en catalán con los alumnos nacionales. Probablemente, la razón es exclusivamente estadística. La distribución de los participantes en los cuatro análisis (Tabla III) en las variables *tipología lingüística del aula* y *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula* es muy distinta. En concreto, en relación con la primera, más del 70% y cerca del 60% de los alumnos extranjeros forman parte, respectivamente, en los análisis de conocimiento escrito y expresión oral, de una de las cuatro categorías, mientras que en las categorías de la segunda variable los participantes se distribuyen de una forma mucho más homogénea. Este sesgo dificulta probablemente la comprensión del significado de la variable *tipología lingüística del aula*.

Respecto a la variable *uso social del catalán*, la cuestión es probablemente metodológica. La sociolingüística catalana distingue entre «lengua de uso social» y «lengua de uso habitual». Esta distinción pretende averiguar la lengua que la persona encuestada considera como propia y relacionarla con la lengua que considera habitual. También pretende conocer si emplea el catalán en algunas de sus relaciones sociales (comprar, ocio, amistades, etc.). Probablemente, en el caso de los estudiantes de 11 o 12 años, resulta muy difícil establecer esta distinción y, por tanto, estos responden, en uno y otro caso, de manera semejante. Así, relacionan «lengua de uso social» con utilizar alguna vez el catalán y «lengua habitual», con un uso social importante del catalán.

En resumen, el análisis de las variables que influyen en el desarrollo de la competencia lingüística en las lenguas escolares de los alumnos extranjeros muestra que

estas se relacionan con los usos lingüísticos familiares y sociales (dentro y fuera de la escuela) de dichos alumnos. Así, por ejemplo, entre los alumnos latinoamericanos, probablemente, más usos lingüísticos familiares en castellano significan mayores probabilidades de formar parte del grupo con mejores resultados. Y también es probable que entre los alumnos rumanos, más usos informales del catalán desde su contexto social signifiquen también una mejora de sus resultados escolares en catalán (Oller y Vila, 2008).

Sin embargo, nuestros datos señalan también que, cuando los porcentajes de alumnos extranjeros en el aula son muy altos, hay más probabilidad de que estos mismos formen parte del grupo con peores resultados en conocimiento de castellano. Incluso, cuando el porcentaje de alumnos extranjeros en el aula es muy bajo, la probabilidad de que formen parte del grupo con mejores resultados es menor que en porcentajes más elevados (especialmente del 25% al 50%). Este resultado parece contradecir la importancia del entorno sociolingüístico en relación con la promoción del castellano de los alumnos extranjeros. Así, tal y como hemos señalado, la mayoría de los alumnos extranjeros viven en contextos castellanizados y, por tanto, en este caso, sus usos sociales deberían promover un conocimiento de castellano que tendría que verse reflejado en las aulas con mayor porcentaje de alumnos extranjeros. Creemos que estos resultados se pueden interpretar a partir de dos consideraciones distintas. De acuerdo con la primera, cuando la proporción de alumnos extranjeros en el aula es muy pequeña, el resto de los alumnos son principalmente catalanohablantes y, además, en el entorno social se emplea principalmente el catalán (Sánchez, 2009). Por eso, el conocimiento de castellano de dichos alumnos extranjeros es menor que en los otros grupos (si exceptuamos las aulas con más de un 75% de alumnado extranjero). Respecto a la segunda consideración, Vila, Siqués y Oller (2009) muestran que, en Cataluña, una parte importante de los alumnos extranjeros utilizan una lengua distinta del catalán y del castellano en sus relaciones familiares y con sus iguales. Ello es especialmente así en aulas en las que la mayoría de estos alumnos son de origen africano. De hecho, en nuestro trabajo, las aulas con porcentajes de alumnos extranjeros superiores al 75% concentraban a alumnos de origen africano. Estos, independientemente de la presencia social del castellano, hacen un gran uso de sus propias lenguas tanto en sus relaciones familiares como con sus iguales en casa, en la calle y en los patios escolares (incluso en las aulas). Este es un fenómeno nuevo con implicaciones educativas relevantes. Estos alumnos desarrollan habilidades conversacionales desde una lengua que no está presente en el contexto escolar y, a pesar de la importancia del castellano en su entorno social, una gran parte de su vida social está

mediada por su propia lengua. O, en otras palabras, su desarrollo formal tanto del castellano como del catalán, reposa fundamentalmente en el contexto escolar. Probablemente, cuando la proporción de alumnos extranjeros en el aula es muy pequeña el resto de los alumnos son principalmente catalanohablantes, mientras que, cuando la proporción es muy elevada, el uso de las lenguas propias es alto. Es probable que en las situaciones intermedias exista más mezcla de alumnos castellanohablantes y extranjeros, lo cual comporta más intercambios informales en castellano.

Los resultados obtenidos apoyan la existencia de una continuidad entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las habilidades cognitivo-académicas, tanto en relación con el catalán como con el castellano. Sin embargo, nuestros datos parecen apuntar a que los alumnos extranjeros tienen pocas oportunidades en su vida social de transferir hacia el catalán las habilidades conversacionales desarrolladas en su propia lengua. De hecho, una parte de estos alumnos solo tiene contacto con el catalán en el contexto escolar. Y, a la vez, también hay una parte que tiene menos oportunidades sociales que sus pares nacionales para desarrollar una competencia conversacional en castellano. A ello hay que añadir que una gran parte de los alumnos extranjeros de Cataluña se ha incorporado tardíamente al sistema educativo. Esto quiere decir que, aunque hayan tenido una escolarización previa regular y, por tanto, hayan desarrollado habilidades lingüísticas cognitivo-académicas desde su lengua, dado que su contacto social con el catalán es escaso y su desconocimiento muy alto, probablemente la transferencia de las habilidades previamente desarrolladas hacia la nueva lengua escolar se convierte en un proceso costoso, que se alarga más años que en otros países.

Referencias bibliográficas

- BEL, A., SERRA, J. M. Y VILA, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è D'EGB*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Bruner, J. S. (1975). Language as an Instrument of Thought. En A. Davies (Ed.), *Problems of Language and Learning*. Londres: Heinemann.
- Collier, V. P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

- Cummins, J. (1979a). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- (1979b). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Mind*. Glasgow: Collins.
- Galindo, M. (2008). *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Bárbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hickmann, M. (Ed.) (1987). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando (Florida): Academic Press.
- (1995). Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time. En P. Flechter y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and Teacher Perceptions of ESL Students Achievement. *English Quarterly*, 26 (3), 8-11.
- Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vols. I i II*. Documento no publicado. La Bisbal d'Empordà.
- Olson, D. R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la Enseñanza primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en red. Revista Electrónica de Investigación y Didáctica*, 1 (1), 9-28.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- SEDEC (1984). *Quatre anys de català*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- Sánchez, A. (2009). La segregación escolar dels immigrants a Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 13, 55-76.
- Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic Plurality and the Learning of the School Language. En P. CUVÉLIER, T. DU PLESSIS, M. MEEWIS y L. TECK (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, Practice and Prospects*, 181-196. Pretoria (Sudáfrica): Van Schaik.
- Silverstein, M. (1985). En J. J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition*, 205-235. Cambridge (Nueva Jersey): Cambridge University Press.
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. y Schley, S. (1991). Giving Formal Definitions: A Linguistic or Metalinguistic Skills? En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, 90-112. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D. C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1987). El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares. En A. Álvarez (Ed.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*. Madrid: Visor.
- (1990). El desarrollo tardío del lenguaje. En M. Siguan (Ed.), *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: Horsori.
- (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- y Oller, J. (2008). Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera. *Àmbits de Psicopedagogia*, 24, 29-34.
- Vila, I., Siqués, C. y Oller, J. (2009). Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 96-124.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Dirección de contacto: Judith Oller Badenas. Universitat de Girona. Facultat de Educació y Psicologia. Campus de Barri Vell, Plaça Sant Domènec, 9; 17071 Girona, España.
E-mail: judith_oller@hotmail.com

Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca

Career Development and Training for Social Educators in the Field of Neglected Children: the Context and Outlooks in the Basque Country

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105

Maite Arandia Loroño

Universidad del País Vasco. EUM. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bilbao, España.

Idoia Fernández-Fernández

Universidad del País Vasco. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Bilbao, España.

María José Alonso-Olea

Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bilbao, España.

Arantxa Uribe-Etxebarria Flores

Universidad del País Vasco. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Bilbao, España.

Nekane Beloki Arizti

Universidad del País Vasco. Departamento de Sociología. Bilbao, España.

Arantza Remiro Barandiaran

Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Bilbao, España.

Nerea Aguirre García

Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bilbao, España.

Jesús Otaño Maiza

Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Bilbao, España.

Resumen

El trabajo que presentamos parte de una preocupación por tender puentes entre la universidad y los profesionales de la educación social, razón por la que optamos por una investigación colaborativa y cualitativa; por otro lado, también quiere analizar el contexto

de los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco, con el objeto de plantear la necesidad de su formación inicial y continua. Nuestra idea primordial es que el desarrollo y la formación de estos profesionales son estrategias indirectas pero fundamentales para garantizar los derechos de la infancia y hacer frente a la vulnerabilidad social. Partiendo de varios acercamientos teóricos -la metamorfosis de la cuestión social, nuevas lecturas de la infancia, la educación social como profesión y un acercamiento pedagógico crítico-, hemos trabajado en un equipo mixto (académicos y educadores sociales) apoyado por un consejo asesor. Las técnicas empleadas han sido el análisis documental, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión comunicativa. En el estudio se pueden distinguir dos grandes fases. La primera estuvo centrada en realizar un estudio comparativo de los entramados institucionales de atención a la infancia desprotegida de la comunidad autónoma vasca; la segunda, en el análisis del contexto de los educadores sociales: la naturaleza de su trabajo, los condicionamientos sociales y laborales a los que hacen frente, el autoconcepto de su trabajo, el tipo de cultura profesional que se está construyendo, el cuidado profesional y los enfoques de la formación y desarrollo de la profesión. Los resultados muestran la importancia de construir entornos profesionales en los que haya sentido de grupo, que sean acogedores y cuidadosos, con espacio y reconocimiento del aprendizaje cotidiano, más allá de la visión técnica y experta de la formación. Estos aspectos son fundamentales para afrontar la vulnerabilidad del ámbito de la infancia con la que hemos de trabajar.

Palabras clave: investigación colaborativa, investigación cualitativa, formación de educadores sociales, desarrollo profesional, perfil de educación social, asistencia a menores, infancia desprotegida.

Abstract

This essay reports research done with the cooperation of social educators in training. One aim was to develop training programmes for future social educators and social educators already in service. The second aim was to analyse the professional and social context in which social educators work in the Basque Country. The authors feel that, to be successful in attending the rights and needs of neglected children, we must start by providing professionals with the best training in the area of pedagogical resources and in-service attention to what educators need to face social and educational problems and challenges. Several theoretical considerations of the state of the art are reviewed, concerning the revision of concepts like childhood and children's social and educational needs, processes of social transformation and the roles of social educators in a new world. A mixed group of teachers (for the academic education of future students) and working social educators was created,

assisted by a panel of consultants (other professionals working in the area of social studies). The conclusion drawn from the results is that carefully planned social environments should be created where teachers who want to be successful in their undertakings can work cooperatively.

Key words: participatory research, qualitative research, social educator training, career development, social educator profile, child welfare, neglected children.

Contexto y sentido de la investigación: conjugando los mundos académico y profesional

El trabajo que presentamos es el resultado de una investigación¹ que se ha desarrollado durante tres años en el País Vasco, sobre el contexto profesional de los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida. Este estudio ha mantenido *el propósito final de impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión como en lo que compete a la formación inicial y a la formación continua.*

Desde su génesis tres han sido las motivaciones principales de esta investigación:

- La necesidad de que la universidad esté atenta a la complejidad y a la rápida evolución de este ámbito de intervención educativa para poder articular los currículos formativos con sentido y realismo, tanto en los itinerarios de formación inicial como en la proyección de la formación continua. El hecho de que esta investigación y el diseño del nuevo grado de Educación Social discurren sincrónicamente ha sido una oportunidad para plantear el currículo a la luz de nuevas perspectivas.
- Ir superando la separación entre el mundo académico y el profesional. Si hablamos de una universidad de mayor calidad, la relación y el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de educación social para configurar tanto la formación como la investigación se impone de modo evidente.

⁽¹⁾ La investigación vinculada a este trabajo lleva el título «El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas», fue financiada por la Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea) y finalizó en julio de 2009. upv05/124.

- El ámbito de la infancia desprotegida presenta una rica realidad para la investigación. Es un campo cada vez más amplio y complejo, dado que las políticas de intervención al respecto se han ido multiplicando tanto en lo que concierne a asignar recursos financieros como en lo que atañe a crear mecanismos de intervención socioeducativa; posee una extensa red de atención y servicios –garantizada desde legislaciones universales y locales, así como desde dotaciones financieras de carácter público y privado–; tiene una larga tradición histórica en las políticas de las diputaciones vascas y se trata, por último, de un ámbito en el que se interviene mediante la función asistencial, la educativa y la terapéutica, lo que constituye en sí un auténtico crisol de prácticas sobre las que es importante teorizar y sistematizar.

Al hilo de estas motivaciones y asunciones, las hipótesis de trabajo han sido tres, a saber:

- Dentro de los contextos prácticos en los que los educadores intervienen en el ámbito de la infancia, existe suficiente conocimiento práctico construido como para articular, junto a la universidad, un planteamiento formativo inicial y continuo, de gran alcance educativo y social.
- Existen factores de tipo sociolaboral, de género, formativo y organizativo que dificultan el desarrollo profesional e institucional de la educación social en el ámbito de la infancia.
- La producción de conocimiento, a través de documentos y de la sistematización de la experiencia de los educadores sociales y voluntarios que trabajan en el ámbito, es clave para impulsar cambios coherentes y eficaces.

Lo expuesto hasta el momento nos obligó a operar, en coherencia, tanto en la conformación del equipo de investigación como en el diseño y desarrollo del proceso. Así, constituimos un equipo mixto de ocho personas, seis profesoras universitarias de distintos departamentos de la UPV-EHU (Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea) y directamente relacionadas con la educación social, y un educador y una educadora, vinculados al Colegio de Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV). Como equipo, enmarcamos la investigación en planteamientos teóricos relacionados con la pedagogía crítica y con la metodología comunicativa crítica. Compartimos la convicción de que solamente el trabajo cooperativo entre quienes se responsabilizan de la formación y de la investigación (universidad) y quie-

nes ejercen la profesión puede conducir a que la realidad se formule de manera más acertada y, además, proporcionar certezas para establecer líneas de avance tanto en la investigación como en la formación de educadores sociales.

El proceso de estudio ha mantenido tres grandes objetivos:

- Analizar, mediante la concreción de un mapa comparativo, la situación de la infancia desprotegida en el País Vasco.
- Determinar las condiciones en las que desarrollan su tarea educativa los educadores sociales en este ámbito.
- Identificar las prácticas que permiten avanzar formativamente tanto en la profesión como en el trabajo entre la universidad y la red de agencias y agentes de educación social.

En definitiva, el estudio del contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de infancia desprotegida en el País Vasco nos ha conducido a penetrar en una realidad en la que interactúan de manera dialéctica elementos institucionales y políticos (¿Cómo afronta la Administración pública la protección de la infancia? ¿A qué intereses se ve sujeta? ¿Qué tipo de políticas impulsa? ¿En qué elementos de los contextos profesionales concretos se proyecta?) y elementos de carácter práctico, contextual, cultural y subjetivo en los que se desenvuelven día a día los facultativos que trabajan con la infancia desprotegida (¿En qué condiciones, objetivas y subjetivas, hacen su trabajo los educadores sociales que intervienen directamente con los niños cuyo bienestar y desarrollo ha de ser garantizado?). A partir de este contraste crítico, que no es solo una reflexión sistemática, sino también una acción cooperativa y conjunta entre la universidad y los profesionales, se han ido materializando y proyectando cambios que intentan superar la brecha entre la teoría y la práctica.

Fundamentación teórica

El contexto profesional de la educación social en infancia desprotegida en el marco de la cuestión social

Desde hace más de una década, la intervención sobre la infancia viene planteándose desde una gran variedad de enfoques y tratamientos que, a su vez, se encuentran inte-

grados en un discurso común, que, en buena medida, viene impulsado por las declaraciones de Derechos de la Infancia y la Convención de 1989, así como por la actuación de organizaciones de carácter internacional como, por ejemplo, Save the Children (Casas, 1998; Mason y John, 2005). La concepción actual de la infancia reconoce que este grupo social tiene capacidad para actuar en favor de su propio bienestar, puesto que se reconoce como un sujeto social de derechos. Se supera así el tratamiento paternalista y moralista de cuya tradición somos herederos (Santolaria, 1997; Palacios, 1997).

La promoción del buen trato a la infancia constituye en la actualidad el objetivo y el centro de interés de una amplia gama de agentes tales como instituciones oficiales, entidades ligadas a la sociedad civil y un amplio campo de técnicos que trabaja en relación con este colectivo social. En estas actuaciones se sitúa la acción socioeducativa (Mondragón, 2002) que se especifica en una serie de medidas de protección como son la intervención familiar (Barudy, 1998), el acogimiento familiar (Amorós y Palacios, 2004), el acogimiento residencial (Fernández del Valle y Fuertes, 2000), la adopción (Polaino, Rodríguez y Sobrino, 2001; Barajas, 2001) y la prevención y tratamiento de los diferentes tipos de maltrato (López, 2002).

Ahora bien, aunque es cierto que el número de artículos e investigaciones sobre la atención a la infancia es significativo, no hay estudios específicos sobre el contexto profesional de los educadores sociales en este ámbito -entendido como el entramado humano que interviene directamente en la acción protectora y que desarrolla una práctica educativa en sus niveles organizativos, de gestión, de intervención y de transformación de las situaciones de vulnerabilidad-. En su defecto, encontramos acercamientos generales a la intervención socioeducativa en el campo de la inadaptación social (Amorós y Ayerbe, 2000) y en el campo concreto del menor (Jolonch, 2002), ambos válidos para el acercamiento al estudio de las prácticas profesionales. Desde una perspectiva amplia, destaca la aportación de Tiana y Sanz (2003) que analiza la génesis y situación de la educación social en Europa. Desde la perspectiva del perfil del educador social, hay estudios que -dadas las nuevas exigencias de la convergencia europea- aportan claves para entender el trabajo de educadores y de pedagogos (Romans, Petrus y Trilla, 2000; Campillo, Bas y Sáez, 2004; Vallés Herrero, 2009).

En nuestra realidad inmediata un trabajo de referencia, pero ya antiguo, es el de Rafael López Aróstegi (1995), que centra su atención sobre todo en la situación sociolaboral de los educadores sociales del País Vasco. Sin embargo, aunque no existen en nuestro contexto más estudios sistemáticos, sí hemos de hacer notar que la experiencia práctica es amplia, como lo demuestra la creación en 1977 de los colectivos

Agintzari y EDEX, así como Gizaberri (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi) –creada a finales de los noventa– y, finalmente, del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco (2003), que participa en esta investigación.

Nuestro interés por analizar la intervención educativa desde la perspectiva de las condiciones objetivas y subjetivas de los educadores que se hallan envueltos en la acción (factor humano) responde a la intención última de impulsar cambios en la formación inicial y continua para favorecer el desarrollo de estas personas. Las razones son obvias. Pensamos que el desarrollo profesional de los educadores sociales es la herramienta «indirecta» que permite garantizar los derechos de los menores; en consecuencia, la responsabilidad social respecto a la infancia no solo pasa por dar respuesta a las necesidades sociales que se produzcan, sino también por garantizar las mejores prácticas posibles. En nuestro caso, se trata de buscar prácticas educativas que trabajen de forma efectiva por el bienestar individual y social de los menores, por la inclusión social y por el decrecimiento de la vulnerabilidad. Son escasos los análisis sobre esta cuestión y sobre su relación con la profesionalización (Caride, 2002; Planella, 2003; Sáez Carreras, 2003) y hemos de recurrir, en muchas ocasiones, a las aportaciones que se están realizando desde otros campos –como el de la docencia o el de la enfermería– para conseguir comprender qué está sucediendo en dicho ámbito desde el punto de vista teórico-práctico (Montero, 2002; Rué et ál., 2005; García, Greca y Meneses, 2008). En este estudio consideramos que sería deseable apostar en la dirección de la tradición formativa crítica, por razones diversas:

- porque sitúa los programas formativos en las coordenadas de otros proyectos sociales y políticos de acción que mantienen los propósitos de igualdad y equidad;
- porque vincula cualquier acción de formación con su sentido sociohistórico;
- porque al incidir en el análisis crítico contribuye realmente al apoderamiento profesional y a la autonomía real;
- porque orienta los procesos de formación en términos colectivos y sociales, lo que contribuye no solo al desarrollo y crecimiento de las personas sino al de las organizaciones en las que estas trabajan y al de los contextos sociales en los que se mueven (Pérez, Barquín y Angulo, 1999).

También queremos asociar la formación inicial y continua con el desarrollo profesional siguiendo el pensamiento sobre profesionales reflexivos de Shön (1992), la investigación-acción desarrollada por Carr y Kemmis, (1988) y el pensamiento peda-

gógico de Paulo Freire. Desde nuestro punto de vista, el desarrollo profesional de los educadores sociales encuentra su espacio natural en la investigación en la práctica y sobre ella, que –analizada sistemáticamente y problematizada su relación con el sistema social– permitirá a los educadores adquirir una mayor autonomía racional (Carr, 1990) e ir asumiendo posiciones de sujeto activo y participativo (Freire, 1997).

En este estudio entendemos el desarrollo profesional como los diferentes modos de aprender que se van empleando dentro de dicha profesión. Comprende tanto los aprendizajes que son producto de procesos formativos, pensados intencionalmente, como aquellos otros que se producen en los contextos no formales, dentro de la cotidianidad del día a día laboral, pero que tienen un impacto muy fuerte en el aprendizaje profesional de las personas. También viene a significar que, dentro de una organización o de un equipo de trabajo, se va avanzando en el conocimiento, en los procedimientos y actitudes que se ponen en marcha en cualquier acción profesional. Además, hay autores como Imbernón (1997, 2002) que aluden a diferentes factores tales como el sistema retributivo, el ámbito de trabajo, el clima laboral, las condiciones psicológicas de las personas... que favorecen u obstaculizan el desarrollo de los técnicos. A dichos factores podemos añadir, igualmente, las *actividades* de tipo político, cultural, asociativo y relacional en las que las personas se involucran, así como las condiciones relacionales diversas que se crean en el trabajo. Estamos, pues, ante un concepto cuya naturaleza es dinámica y procesal, que cambia y moviliza.

Esta concepción que relaciona la formación, el desarrollo de la actividad y la investigación es la que nos induce a buscar modelos metodológicos de carácter cualitativo y participativo (Imbernón, 2002; Pérez et ál., 1999; Strauss y Corbin, 2002) que generan procesos comunicativos y que permiten tender puentes entre las funciones docente e investigadora de la universidad y la práctica de los educadores sociales.

Si bien las aportaciones teórico-prácticas expuestas son herramientas idóneas para ir conociendo el contexto de los educadores sociales, no es menos cierto que resultan insuficientes para comprender en profundidad por qué y para qué tienen lugar las dinámicas sociales, especialmente, cuando nos estamos situando en un marco teórico crítico que pretende no solo interpretar sino también transformar los contextos. En este sentido, el marco teórico propuesto por Robert Castel (1997) y su aplicación al ámbito de la infancia en riesgo elaborada por la doctora Anna Jonloch (2002) para el caso de Cataluña nos ha sido de gran ayuda. Castel construye su marco de interpretación de la cuestión social combinando dos grandes elementos. Por un lado, la posición que cada individuo tenga en la división social del trabajo y, por otro, su nivel de participación en las redes de

sociabilidad. Así, podemos distinguir zonas de cohesión social. Evidentemente, un trabajo estable y una inserción sólida nos conducen a una zona de gran cohesión e integración social; el caso inverso, a saber, la falta de trabajo y la debilidad de las redes sociales en las que una persona se encuentra inserta nos conducen a la desafiliación; la zona intermedia es la correspondiente a la vulnerabilidad social, zona que en el mundo actual se ensancha de forma preocupante y que conjuga la precariedad en el trabajo con la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 1997).

Es precisamente este desdibujamiento de la zona de cohesión y de estabilidad, junto con la emergencia y crecimiento de estas otras zonas inestables, lo que se da en la sociedad actual. Estamos ante un mundo en el que la cuestión social como tal ha desaparecido de los discursos para dar paso a múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones y, por extensión, los educadores sociales, deben dar respuesta. Este cambio, sin embargo, no es neutro, sino que tiene importantes implicaciones políticas e ideológicas. El hecho de convertir la cuestión social –un concepto global claramente adherido a la construcción de la sociedad industrial– en múltiples problemas fragmentados no cabe interpretarse como una estrategia para solucionar mejor los problemas, sino, quizá, como una manera de ocultar su verdadera naturaleza. La fragmentación de la cuestión social, la aparición de múltiples clasificaciones de los problemas sociales, la justificación de intervenciones igualmente especializadas y focalizadas dejan al descubierto el drama de un «mundo que no sabe –o no se dota de los medios– para definir de nuevo su propia integración» (Jolonch, 2002, p. 57).

Nos tememos que estas dinámicas de producción de problemas parciales necesitan ser situadas por parte de los profesionales en un marco interpretativo más amplio que se haga preguntas sobre qué es la vulnerabilidad, cómo se construye socialmente y a qué intereses políticos y de poder puede estar respondiendo. La lectura del contexto profesional estudiado desde esta perspectiva más global permite comprenderlo mejor y sentar las bases para su posible transformación.

Metodología y proceso de la investigación

Ya hemos adelantado nuestra orientación pedagógica crítica y comunicativa (Beck, 1998; Habermas, 1987-1988; Freire, 1997; Flecha, et ál., 2006) porque mantiene como principios reguladores del proceso el diálogo, la participación y la implicación res-

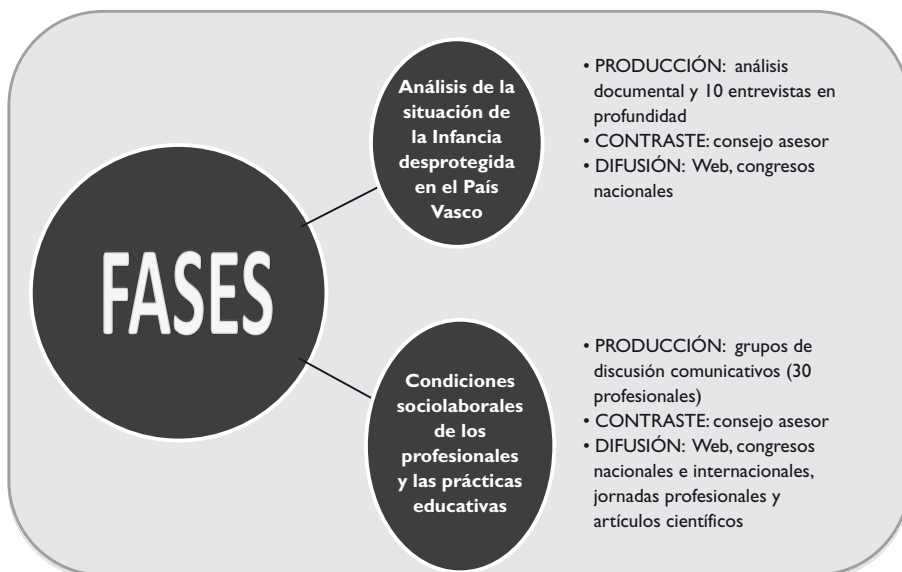
ponsable de todos los actores en cada una de las fases de la investigación. Por ello, se ha considerado que todas las personas que han formado parte directa e indirectamente de este proceso tenían capacidad de elaborar e interpretar la realidad, tal y como se postula en este tipo de perspectiva y metodología.

Las implicaciones éticas que hemos adoptado como investigadores críticos quedan asimismo patentes al considerar que las personas y organizaciones van a participar como iguales (desde una relación horizontal y no como meros objetos proveedores de información relevante) y como agentes corresponsables a la hora de construir pensamiento y acción en torno al objeto de estudio. Esta corresponsabilidad ha operado en la práctica a través de tres mecanismos, que trabajan a modo de cascada:

- El *equipo mixto* de investigación al que ya hemos aludido.
- El *consejo asesor*, grupo estable de cuatro profesionales, vinculados a diferentes ámbitos de la intervención socioeducativa con menores, con el que se ha contrastado el diseño del proceso y de los instrumentos, se ha realizado la validación de los resultados parciales y finales y se han reorientado las direcciones del trabajo en su globalidad, siempre según criterios consensuados y derivados de su sentir y su saber profesional.
- El *sitio web de la investigación*, que fue concebido como un espacio de difusión del conocimiento, de comunicación, de intercambio y creación de debate dentro del sector profesional. Sin embargo, no ha dado todos los frutos que esperábamos, ya que la participación ha sido muy escasa y su función ha sido esencialmente informativa.

El diseño metodológico se ha desarrollado en dos fases, ambas con tres momentos claves de *producción*, *contraste* y *difusión*, que exponemos en la Figura 1.

FIGURA I. Fases de la investigación



I.ª fase. Análisis de la situación de la infancia desprotegida en el País Vasco

Producción. La técnica básica empleada ha sido el análisis documental. La situación de la infancia desprotegida en el País Vasco es muy diversa y compleja. Por esta razón, nuestro primer acercamiento metodológico ha sido recopilar informes y trabajos realizados por los gobiernos autonómicos y forales, las diferentes diputaciones (Araba, Navarra, Gipuzkoa, Bizkaia), las mancomunidades, los ayuntamientos y organizaciones profesionales (publicaciones oficiales, sitios web, etc.) para, posteriormente, efectuar un trabajo de síntesis que nos ha acercado a una lectura más profunda y global del objeto de estudio.

Paralelamente, y con el propósito de leer los documentos oficiales y profesionales desde una óptica más dinámica, se realizaron 10 entrevistas en profundidad a personas con un gran capital de conocimiento y de memoria histórica sobre la educación social en el País Vasco. Estas entrevistas fueron grabadas en vídeo, transcritas y categorizadas a través del programa Nudist 5.0 en las dimensiones de *legislación, marco competencial, política de las administraciones, características de las fases de detección, valoración e intervención de los tres grados de*

desprotección y cambios a lo largo del tiempo. Los datos categorizados se triangularon e incorporaron como datos interpretativos sólidos en la medida en que presentaban niveles significativos de convergencia (más de tres aportaciones de distintas fuentes coincidían), a la vez que se interpretaban ‘alineados’ con los datos que aparecían en el análisis documental.

El análisis e interpretación dio lugar a la redacción de un informe interpretativo inicial en el que se reflejaban los mapas territoriales de la atención a la infancia de Bizkaia, Araba y Gipuzkoa, así como su análisis comparativo.

Contraste. Tras dibujar una imagen de la situación territorial se realiza una sesión amplia de trabajo con el consejo asesor con un doble propósito: 1) Debatir y validar el informe interpretativo inicial. Es, por tanto, un segundo momento de validación en el que se introducen de forma consensuada correcciones, matizaciones y observaciones al documento interpretativo. 2) Diseñar el guion definitivo de los grupos de discusión comunicativos que se iban a utilizar en la siguiente fase.

Difusión. Se vuelcan en el sitio web, de manera ordenada y sistemática, los documentos más significativos encontrados (legislación, análisis históricos y comparativos, planes de acción, síntesis del equipo...) con objeto de ofrecer a los participantes, facultativos y estudiantes universitarios puntos informativos especializados. Finalmente, el equipo se constituye en el grupo Haurbabesa Lanbide que difunde el trabajo en varios foros científicos (2006, 2007, 2009b y 2009c).

2.ª fase. Determinación de las condiciones profesionales de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida e identificación de las prácticas que permiten avanzar en el trabajo entre universidad y red de agencias de educación social

Producción. La técnica básica de recogida de información que se ha utilizado es el grupo de discusión comunicativo (Gómez et ál., 2006), en el que se han dado cita tres grupos –uno por cada territorio histórico– para discutir aspectos relativos al contexto profesional en el que trabajan. Cada grupo trabajó en dos sesiones de unas dos horas de duración, que fueron grabadas en audio, transcritas y contrastadas en cada grupo con objeto de refrendar o matizar lo que se había manifestado en la sesión anterior. En total, participaron 30 personas.

Al igual que en la fase anterior, los datos brutos transcritos se han categorizado con el Nudist 5.0 en seis categorías que se revelaron como más significativas y que se muestran en la Figura II.

FIGURA II. Categorías de análisis



A partir del análisis de cada uno de los apartados, se han ido estableciendo tanto las posibilidades como los obstáculos que están presentes, así como las propuestas de cambio y las vías de avance de cara al futuro en los ámbitos institucional, sociolaboral y de formación inicial y continua, de acuerdo con un procedimiento similar al de la fase anterior.

Contraste. El informe interpretativo derivado de esta fase fue sometido a un proceso de validación tanto de los participantes de los grupos de discusión como del consejo asesor. En él se introdujeron mejoras tanto formales como de contenido y se construyeron de forma conjunta las líneas de avance.

Difusión. La difusión del informe final de la investigación se está produciendo tanto en el entorno social y profesional como en el científico (Copenhague, mayo 2009c; Jornadas Profesionales, Bilbao, 2009 y un curso de verano, organizado en la Universidad del País Vasco, 2009). El sitio web se sigue manteniendo como espacio de difusión e intercambio entre el mundo profesional y el universitario.

Resultados de la investigación

FIGURA III. Resultados de investigación



Naturaleza social y política del ámbito de la infancia desprotegida

... un mundo en el que la cuestión social parece haber desaparecido de los discursos para dar paso a múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones y los educadores sociales tienen que dar respuestas concretas...

... problemáticas que surgen de repente y van cambiando como consecuencia de las dinámicas sociales...

... es así porque hay procesos sociales que van cambiando las situaciones [...] y se asume como algo natural la necesidad de ir adaptándose a esta dinámica de constante cambio...

- La manera de definir los problemas sociales está estrechamente relacionada con quién, por qué y para qué se hace, lo cual nos da pistas sobre su naturaleza política y su vinculación con los mecanismos de poder. No hay una única mirada ante el mundo social. Como dice Anna Jolonch (2002), cuando la

investigación se sitúa desde el punto de vista de las autoridades y el poder, la tendencia es estudiar el problema, entendido como aquello que no funciona o no lo hace de forma apropiada según las interpretaciones oficiales. De esta dinámica surge una larga lista de problemas y especialistas en la que la investigación social privilegia los aspectos sectoriales en detrimento de una aproximación global a la vida y la acción social. Nuestra opción teórica ha consistido en buscar un marco que nos permitiera comprender en profundidad lo que clásicamente se ha dado en llamar cuestión social, entendiendo que la protección a la infancia desprotegida es uno de los sectores que la constituye.

- La idea de la fragmentación de los problemas sociales es fácilmente reconocible en las vidas y en el hacer de los educadores sociales que trabajan con la infancia, muy especialmente en lo que respecta a las ofertas de formación que les hacen la Administración y los agentes. Esto indica que suelen trabajar con temáticas que van cambiando como consecuencia de las dinámicas sociales. Se asume como algo natural la necesidad de ir adaptándose a esta dinámica de constante cambio. La fragmentación de la cuestión social en múltiples problemas sobre los que actúan especialistas en familia, en emigración, en drogodependencias, en violencia callejera, en violencia sexual entre adolescentes, en delincuencia, etc., multiplica y compartimenta las soluciones y las intervenciones. La responsabilidad del problema se descarga en los sujetos -clasificados en múltiples patologías sociales- y su solución, en el trabajo de los expertos.
- El acentuado discurso psicológico que rodea a la intervención socioeducativa con menores es otro síntoma de la patologización de la cuestión social, que se aleja de la aproximación educativa que, por definición, atañe tanto al plano individual como a la crítica de lo estructural y de su transformación.
- No resulta difícil observar el papel que pueden desempeñar los medios de comunicación en la aparición de estas problemáticas. Es un buen ejemplo para señalar: a) su naturaleza de problema social que necesita de respuesta especializada; b) la necesidad de formar y «reciclar» a los profesionales para que respondan a este nuevo problema; c) la urgencia de detectar el problema allí donde pueda estar ocurriendo, e incluso donde se perciba que pudiera llegar a ocurrir, y de crear un ambiente de constante enunciamiento de problemas y de protocolo de diagnóstico y respuesta. La auténtica dificultad emerge, no obstante, cuando intentamos conectar estos grandes problemas sociales con la realidad cotidiana de las personas que intervienen en los lugares reales y con las personas reales. Esto sucede porque las supuestas necesi-

dades sociales no son en muchas ocasiones las necesidades que los profesionales se encuentran en la práctica.

- En resumen, nuestro acercamiento a esta lectura fragmentada de la realidad es crítico, ya que dicha lectura esconde la naturaleza social y estructural de las situaciones en las que viven las personas que precisan de una intervención socioeducativa. Desde nuestro punto de vista, el enfoque educativo debe comprender una lectura social de la realidad en la que, además de trabajar por el bienestar de las personas, se incida de forma comprometida en la transformación de los contextos y los condicionantes que las han hecho vulnerables. Por ello, insistimos en la construcción de sentimientos de pertenencia y de comunidad, de contextos inclusivos, de redes de solidaridad y sociabilidad básica. La denuncia de la desigualdad y la exclusión son herramientas con las que los educadores sociales desarrollan su mirada educativa y desvelan las razones últimas de su práctica transformadora.

Los dispositivos institucionales en el ámbito de la infancia desprotegida: la organización y gestión de la intervención socioeducativa desde los poderes públicos

A pesar de que existe una regulación competencial para el conjunto de la comunidad autónoma vasca, el reparto y la ejecución de las competencias tiene características particulares y diferenciales en cada territorio.

- Los entramados institucionales (locales y territoriales) de atención a la infancia desprotegida se caracterizan por su heterogeneidad y diversidad, lo cual puede presentar ventajas pero también disfunciones. La Ley de Servicios Sociales de la comunidad autónoma vasca (2008) pretende paliar los desajustes que esta diversidad acarrea en la práctica con objeto de universalizar de forma más eficaz la administración de los citados servicios. En nuestro análisis hemos detectado aspectos que en esta nueva cobertura legal deberían ser tratados con detenimiento y sometidos a mejora:
 - Observamos prácticas diversas en la detección y valoración de los casos en los tres territorios. En este sentido, hace falta desarrollar procedimientos y protocolos claros, que, aunque en muchos casos existen, no parecen utilizarse convenientemente.

- Se dan claros desajustes en la coordinación entre las instituciones en todos los territorios. Las administraciones (relación diputación-ayuntamiento) actúan como compartimentos estancos en función del grado de desprotección.
 - Los marcos metodológicos de trabajo no están generalizados. En algunos casos existen y se desarrollan; en otros, existen y no se tienen en cuenta; y, en algunos modelos de intervención, ni siquiera existen. Demasiados programas están al arbitrio de las propuestas coyunturales de los técnicos, de las propias entidades o de los equipos de trabajo. Desde nuestro punto de vista, esta debilidad metodológica está estrechamente relacionada con la propia «lectura» teórica y sociológica de la cuestión social, tal y como hemos apuntado anteriormente; la perspectiva educativa deberá centrarse no solo en el apoyo individualizado a aquellos menores que, por razones diversas, lo necesiten, sino en el fortalecimiento de la sociabilidad y de los entornos comunitarios que amortigüen el aumento de las zonas de vulnerabilidad.
- En el modelo vasco, los servicios están básicamente externalizados, hay pocos que la Administración contrata de forma directa y esto se hace desde marcos de trabajo y convenios muy dispares. Es necesario revisar de forma profunda estos sistemas de contratación y convenio, ya que a veces promueven situaciones de precariedad laboral (bajos salarios, condiciones de trabajo muy exigentes, poco reconocimiento social, bajo estatus, etc.), razones por las que son precisamente los profesionales más jóvenes e inexpertos los que acceden a estos puestos. Se da en estos casos la paradoja de que los usuarios con mayor grado de vulnerabilidad son atendidos por profesionales, que, asimismo, padecen vulnerabilidad e inestabilidad laboral y perciben, en muchos casos, esta labor como algo transitorio o que se ‘queman’. Unas condiciones laborales dignas son el primer paso para poder garantizar una atención idónea a la infancia desprotegida.
- Hay muchas entidades que desarrollan los servicios mediante concursos públicos, aunque con la nueva ley (2008) se intentará darles un apoyo más estable, mediante conciertos y convenios con la Administración. Las agencias contratadas podrán ser a su vez de diversa naturaleza: asociaciones, entidades muy grandes con alta cobertura de programas y servicios, entidades muy pequeñas, empresas, etc. La Administración deberá ser extremadamente responsable con estas entidades en el sentido de que deberá dotarlas de los medios necesarios para garantizar que los derechos de los menores sean atendidos.

- En la intervención con menores de edad se percibe un escaso desarrollo del enfoque comunitario; esta orientación puede estar recogida en los modelos de trabajo, pero no se desarrolla en igual medida en los contextos prácticos. En el caso de la intervención municipal, este enfoque está bastante garantizado al menos en los marcos y metodologías de trabajo, no así en todos los casos de intervenciones que son competencia de los entes forales.
- Se detecta una tendencia cada vez mayor a patologizar y psicologizar las problemáticas en torno a la infancia desprotegida, lo cual nos vuelve a remitir a los interrogantes fundamentales que hemos esbozado en el marco teórico y que deberían dar sentido a toda la intervención socioeducativa con menores de edad.

Formación y políticas formativas

La formación que se nos ofrece a veces es puntera [...] porque hay procesos sociales que van cambiando las situaciones, pero son desde fuera y más teóricas.

Estas formaciones están dirigidas a un colectivo amplio, diferente y variopinto [...] has visto un poquito el tema, pero no te da oportunidad de profundizar en él. Estos primeros acercamientos dan poca respuesta y ayudan muy poco a la práctica profesional...

Se requiere de otro tipo de planteamiento formativo, una formación que nos permita profundizar.

- Hemos constatado que el concepto de formación con el que se está operando dentro del mundo universitario y profesional tiene diversas fisuras. No se percibe como un proceso permanente y global que comienza con la formación inicial y perdura a lo largo de todo el recorrido laboral. Esa visión holística no está presente. De hecho, hay una escisión fuerte entre la formación inicial y la continua, ambas constituyen mundos independientes y de ellas incluso se responsabilizan agentes distintos.
- La formación inicial en la universidad se asienta en una visión muy académica del conocimiento; está pensada para formar de un modo general, alejada de los ejes del trabajo profesional y del conocimiento práctico y empírico. Esto tiene consecuencias en la inserción profesional: este es un momento en el que se ha de desarrollar una formación 'expres' para que las personas incorporadas puedan hacer frente a sus obligaciones.

- La formación continua de los profesionales de la educación social tal y como está planteada en la comunidad autónoma vasca depende tanto de las administraciones públicas con competencias como de las propias entidades que desarrollan e implementan los programas socioeducativos, a través de convenios con ellas.
- Las políticas formativas que se proyectan desde estas entidades y administraciones están, en general, asociadas al conocimiento experto y a las temáticas que emergen en función de los cambios sociales, pero no siempre aparecen conectadas con las necesidades que sienten los profesionales. La oferta, pues, se mantiene alejada de las verdaderas necesidades formativas que se perciben y de la idea que los profesionales tienen sobre el tipo de proceso formativo que puede influir en sus prácticas y que precisan para mejorar en su desempeño del trabajo.
- Aún está muy presente en todos los niveles de decisión la idea de que la formación mediante cursos es la que produce aprendizaje laboral. Esta asociación hace sombra a otros procesos que, de hecho, se están llevando a cabo dentro de las organizaciones como, por ejemplo, los de intercambio de experiencias, de conexión entre entidades y facultativos diferentes, de producción, de reflexión... y que ayudan a que se consoliden otras formas de aprendizaje. La conciencia de esta realidad, como modos formativos que contribuyen no solo al desarrollo profesional sino al institucional, es aún incipiente.
- Se reconoce la dificultad de diseñar un plan de formación para este campo que, a la vez, contemple e integre las necesidades sociales, las de los colectivos profesionales y las individuales.

Cotidianidad, aprendizaje y desarrollo profesional

La formación como una jornada de trabajo con algún tema que especialmente surja de las necesidades que estamos viendo, que se busque a alguien de fuera que nos pueda aportar algo y luego seguir nosotros trabajando, poniendo días y horas, porque sino no se hace [...] y entender qué reflexiones de equipo en torno a estos temas, eso es formación.

Desde el día a día se reivindica ese espacio de trabajo, de compartir experiencias [...] y es pararte a pensar [...] qué hacemos [...] qué se puede hacer, porque para mí la formación también es un espacio de [...] compartir experiencias.

Desde la formación hay que tener en cuenta la importancia que tiene que los educadores se sientan apoyados y «cuidados», por lo que estaría bien algo de for-

mación que nos ayude a cuidarnos mejor como equipo [...] porque eso repercute en la familia y en el menor.

- Frente al modelo más tradicional de formación continua y, por lo tanto, de aprendizaje, han emergido diversos modos de desarrollo -que hemos denominado espontáneos- que gravitan alrededor del trabajo en grupo; a este se lo considera motor de la intervención y del crecimiento formativo dentro de la profesión. Sin embargo, el trabajo reflexivo que se pueda realizar dentro de los grupos de trabajo todavía no está contemplado ni subvencionado. El equipo ha constituido un modo de superar los individualismos y se ha ido construyendo, e incluso consolidando, como una respuesta a las necesidades individuales que tienen que ver con la complejidad del campo de intervención, con la necesidad de superar y compartir la soledad en la toma de muchas decisiones de enorme responsabilidad y, también, con una idea, a veces no explicitada e incluso no tan consciente, de que el modo de trabajar por y para la cohesión social pasa por una intervención colaborativa desde equipos sólidos de trabajo.
- En clara relación con el trabajo en grupo se desvelan diversos modos espontáneos de aprender dentro de la profesión. Entre ellos se destacan los que aparecen en la Figura iv.

FIGURA IV. Formas de aprendizaje informales



- Se ha resaltado el valor del cuidado dentro de la profesión como medio de aprendizaje, de desarrollo personal y de calidad en la práctica. Este concepto se asocia, por una parte, con las mejoras para garantizar el bienestar del facultativo y, por otra, con la protección emocional y la creación de situaciones, dentro del tiempo laboral, de análisis de problemáticas que afectan emocional y personalmente a los profesionales y que pueden tener consecuencias insospechadas en su intervención educativa con los menores y sus familias.

A modo conclusivo

Comprender el ámbito de la infancia desprotegida dentro del análisis de la cuestión social (Castel, 1997) permite entender mejor la situación de los educadores sociales en el País Vasco, sus condicionantes y prácticas educativas. En este marco, el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana mediante sistemas informales y del trabajo en equipo sirve de base para el empuje de la formación inicial y continua en el futuro.

Tal y como señalábamos, el propósito final de esta investigación *ha sido impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión como en lo que compete a la formación inicial y continua*. Llegados a este punto, nos corresponde hacer un balance al respecto, especialmente, cuando la perspectiva crítica en la que nos encuadramos teóricamente nos compromete tanto con la construcción de conocimiento como con la transformación de los contextos.

Al respecto, haber formado un grupo de investigación que articula cooperación y dependencia entre la universidad y el mundo laboral ha favorecido los cambios que vamos a enumerar:

- Esta investigación se ha desarrollado al tiempo que la Universidad del País Vasco afrontaba la tarea de formalizar los nuevos grados. La participación de profesoras y de educadores sociales vinculados a esta investigación en los procesos de diseño del grado de Educación Social de Bilbao y Donostia ha ayudado a la creación de un currículo mucho más cercano a la práctica profesional. El reto ahora es desarrollarlo siendo fiel a esta opción cooperativa entre la universidad y el mundo del trabajo.

- Las acciones de difusión de los resultados de la investigación han tenido una puesta en escena compartida por ambos mundos. Tanto el Congreso de Toledo (2007), en el que este equipo fue encargado de facilitar la reflexión de una de las líneas temáticas, como el de Copenhague (2009) son una muestra de ello. Otro tanto podemos decir de la difusión escrita de los resultados de la investigación, ya que ha sido muy significativa la participación en foros competentes. Se está produciendo una mayor permeabilidad en la transmisión de los resultados.
- El final del proceso es el principio de otros que ya están en ciernes con distintos niveles de maduración: un nuevo proyecto de investigación construido en colaboración con el mundo profesional y social de la infancia desprotegida; tres tesis doctorales previstas que profundizarán en los modelos de intervención educativa, en la formación y en la cultura laboral; y una perspectiva para la formación inicial y continua centrada en un trabajo coordinado entre universidad, instituciones y entidades técnicas. Además, se puede hablar de un resultado que no siempre sucede en la práctica, como la continuidad y una cierta institucionalización del cambio.

Pero no queremos parecer excesivamente optimistas. Somos también conscientes de la limitación principal del estudio, por estar centrado solo en el contexto de la comunidad autónoma vasca. Además, los resultados presentados competen al trabajo educativo en el ámbito de la infancia, que no es el único en el que trabajan los educadores sociales. Queda pendiente la transferencia de esta investigación a ámbitos como el de la educación de personas adultas o el de la animación sociocultural, por nombrar los más ‘tradicionales’ de la educación social. Queda también por ampliar el radio de acción de este tipo de investigaciones colaborativas a más universitarios y a más educadores sociales para que las redes de cohesión sean cada vez más tupidas y ayuden de forma eficaz a educar y a transformar las realidades de los más vulnerables.

Referencias bibliográficas

Amorós, P. y Ayerbe, P. (2000) *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- ASEDES. *Documentos profesionalizadores*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Barajas, C. et ál. (2001). *La adopción: una guía para padres*. Madrid: Alianza.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Campillo, M., Bas, E. y Sáez, J. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 165-213.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (1997). Centralidad de la cuestión social. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 42-55.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Flecha, R., Gómez, J., Sánchez, M. y Latorre, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2004). El estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- García, J. M., Greca, I. M. y Meneses, J. (2008). Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2). Recuperado de <http://saum.uvigo.es/reec/>
- Gobierno Vasco. *Ley de Servicios Sociales 12/2008, del 5 de diciembre*. Gasteiz: Boletín Oficial del País Vasco de 24 de diciembre de 2008, n.º 2008246. Recuperado de http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?cyf=20081224ya=200807143
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

- Habermas, J. (1987-1988). *Teoría de la acción comunicativa, I-II*. Madrid: Taurus.
- Haurbablesa Lanbide (2006). *Aproximación al ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación*. Congreso de Infancia Maltratada, Santander, noviembre.
- (2007). *La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro*. v Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión. Toledo, 27-29 de septiembre de 2007.
- (2009a). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la comunidad autónoma vasca. *REEC (Revista Española de Educación Comparada)*, 15. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfw/seec/reec15.htm>
- (2009b). *Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. xv Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona, julio. En Actas del xv Coloquio de Historia de la Educación: Universidad Pública de Navarra, 1 (2), 463-477.
- (2009c). *Educadores y educadoras sociales: hacia una cultura profesional asentada en la colaboración y el trabajo en red*. v AIEJI XVII World Congress: The Social Educator in a Globalised World. Copenhague (Dinamarca), 4-7 de mayo de 2009.
- (2009d). *Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala. Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko bezkuntza aldizkaria*, 21 (2), 127-155.
- Imbernon, F. (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 40-43.
- (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Portic.
- López Arostegi, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- López, F. (2002). *Guía para padres y educadores*. Salamanca: Amarú.
- Manson, J. y John, M. (2005). *Children Taken Seriously in Theory, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley.
- Montero, L. (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. *Educator*, 30 (1), 69-89.

- Palacios, J. (1997). *Menores marginados: perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.
- Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- Polaino, A., Rodríguez, A. y Sobrino, A. (2001). *Adopción: aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Rué, J. et ál. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 403-411. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol3num1_e.htm
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez Carreras, J. (2004). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- y Molina, J. G. (2006). *Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Santaloria, F. (1997). *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía (Colombia): Universidad de Antioquía.
- Tiana, F. y Sanz, A. (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Vallés Herrero, J. (2009). *Manual del educador social: intervención en los servicios sociales*. Madrid: Pirámide.

Dirección de contacto: Maite Arandia Loroño. EUM de Bilbao. C/ Ramón y Cajal, 72; 48014, Bilbao. Email: maite.arandia@ehu.es

Teoría subyacente del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica en Chile¹

The Theory Underlying the Certification of Teaching Excellence Programme in Chile

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-106

Carolina Araya-Ramírez
Sandy Taut
Verónica Santelices-Etcheagaray
Jorge Manzi-Astudillo
Fanisa Miño-Flores

Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Centro de Medición. Santiago de Chile, Chile.

Resumen

A comienzos de la década, Chile adoptó un sistema de pago por desempeño individual que introducía cambios en la estructura salarial de los docentes. De esta manera, los profesores que ejercen en escuelas subvencionadas por el Estado pueden someterse, voluntariamente, a una evaluación de sus competencias profesionales y de sus conocimientos disciplinarios. En caso de obtener la certificación de excelencia, el docente recibe un incentivo pecuniario, consistente en un sueldo adicional anual por un período de 10 años. Este estudio se propone describir el modelo lógico o la teoría de acción que explica cómo se articulan los componentes del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) para producir los efectos esperados, en opinión de sus creadores. Esta investigación constituye la primera etapa de un estudio de mayor envergadura que busca estimar la validez del AEP. Para realizar el estudio se emplearon metodologías cualitativas y se entrevistó a 11 representantes de cuatro grupos de interés implicados en el diseño e implementación del programa: Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda,

⁽¹⁾ Los autores agradecen al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt) la financiación del estudio del cual forma parte este artículo (n.º 1080135).

Colegio de Profesores y centros universitarios encargados de su implementación. Los resultados revelan un modelo subyacente general, con vacíos en la articulación de sus componentes. Por lo que se refiere al sistema educativo, se espera que el programa aumente el salario docente según el desempeño individual, retenga a buenos docentes en el aula e incentive la formación de pares. En el ámbito de cada establecimiento, se espera que los profesores certificados estimulen a sus pares a acreditarse. Por último, desde el punto de vista individual, se espera que los acreditados perciban el reconocimiento social e incrementen su autoestima profesional. En el futuro, se espera verificar empíricamente la teoría de acción del programa, vale decir, comprobar si se están produciendo los efectos esperados por los creadores de la AEP. Asimismo, se espera identificar efectos -positivos o negativos- que no hubieran sido anticipados originalmente.

Palabras clave: Asignación de Excelencia Pedagógica, evaluación docente, evaluación de competencias en profesores, teoría programática, perspectivas de grupos de interés.

Abstract

The goal of this qualitative study was to develop a model that demonstrates how a certification of teaching excellence programme intends to produce its desired effects. This so-called 'programme theory' reflects the opinions of $N = 11$ programme designers representing four stakeholder groups, whose perceptions were captured using semi-structured interviews. The results reveal that the programme designers can articulate a general model listing intended outcomes, but the model lacks substantial detail regarding the question of how the specific programme components are linked and arrive at the intended outcomes. In the educational system as a whole, the programme is expected to increase teacher salaries based on individual performance, retain good teachers in the classroom and foster peer mentoring and collaboration. At the level of individual schools, certified teachers are expected to encourage their peers to participate in the programme. Lastly, at the level of individual teachers, certified teachers are supposed to benefit from social recognition and heightened professional self-esteem.

Key words: Certification of teaching excellence, teacher evaluation, teacher competency testing, programme theory, stakeholder views.

Antecedentes

Las reformas diseñadas por el Estado chileno durante la década de los noventa para mejorar la calidad y equidad de su sistema educativo reconocían a los docentes como el pivote

fundamental para la implementación de los cambios requeridos. En opinión de las autoridades educativas de la época, para asegurar la motivación y compromiso de los docentes con las innovaciones demandadas, era necesario mejorar su nivel de satisfacción laboral, puesto que los docentes habían visto ostensiblemente deterioradas sus condiciones laborales, salariales y su estatus social durante el régimen militar que gobernó el país entre 1973 y comienzos de 1990 (Mineduc, 2004a; Cox, 2003).

Para el fortalecimiento de la profesión docente, el gobierno redefinió en 1991 el régimen laboral de los profesores mediante un estatuto que reguló sus condiciones de empleo, definió una estructura común y mejorada de remuneraciones y concedió garantías de estabilidad en el cargo para los docentes del sector público. De esta forma, entre 1991 y 2000 el salario real de los profesores aumentó en un 140% (Mineduc, 2004a; Ávalos y Assael, 2006; Cox, 2003).

El estatuto fue una de las medidas más polémicas de la época: mejorar el nivel de satisfacción de los docentes se hizo a costa de la gestión del sistema de educación pública (Mineduc, 2004a, p. 47). La presión por hacerse cargo de las ineficiencias administrativas que se estaban produciendo hizo necesario introducir modificaciones en el estatuto docente. En 1995 se dictó una ley que flexibilizó las normas sobre movilidad de la plantilla docente y estableció cambios en la estructura salarial del profesorado, a fin de ligar el aumento de las remuneraciones con la calidad del desempeño. De esta forma, se pretendía disminuir el peso de la antigüedad como criterio principal en el esquema de remuneraciones docentes e introducir el pago por mérito (Mineduc, 2004a; Cox, 2003; Mizala y Romaguera, 2002; Odden y Kelley, 2002; Harvey-Beavis, 2003). Además, los bajos logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en las mediciones nacionales e internacionales a las que fueron sometidos desde mediados de los noventa reorientaron a las autoridades ministeriales hacia la lógica de la *accountability* o rendición de cuentas, según la cual los profesores debían hacerse responsables -al menos parcialmente- de los aprendizajes de sus estudiantes (Ávalos y Assael, 2006; Odden y Kelley, 2002). Para tales efectos, el estatuto establecía la implementación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNEDD) al cual tenían que someterse obligatoriamente los docentes del sector público.

En 1997 comenzaron los primeros acercamientos entre los grupos interesados y afectados por el SNEDD: el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación de Municipalidades (actuales empleadores de los docentes del sistema de educación pública). Los acuerdos sobre propósitos, criterios y procedimientos de la evaluación docente fueron el resultado de una larga negociación de esta comisión tripartita que culminó su agenda con una propuesta que se transformó en ley en 2004.

Durante las negociaciones por el SNEDD, el Ministerio de Educación propuso un sistema de incentivos para profesores con desempeño destacado que en ese entonces generó desacuerdos con el gremio de profesores y aumentó la tensión en dichas negociaciones (Ávalos y Assael, 2006). Pese a ello, el ministerio logró negociar una ley en el Congreso Nacional, sin la oposición –aunque tampoco con la venia– del Colegio de Profesores, que permitiera identificar y premiar a profesores de excelencia. Se introdujo en el modelo de compensación salarial docente un sistema de pago por demostración de conocimientos y competencias relevantes en un esquema parecido al implementado por el National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) y por diversos distritos de Estados Unidos (Ávalos y Assael, 2006; Odden y Kelly, 2002; National Research Council, 2008; Harvey-Beavis, 2003; Goldhaber, 2009). En 2002 se promulgó la ley que establece la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y se instaló un sistema de acreditación de carácter voluntario para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos financiados por el Estado o en instituciones privadas que reciben subvención estatal.

Para acceder a la acreditación, los profesores postulantes deben rendir una prueba escrita que mide conocimientos disciplinares y pedagógicos. Además, deben entregar un portafolio con muestras concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos instrumentos están basados en las referencias curriculares vigentes y en el Marco para la Buena Enseñanza, que describe los estándares de desempeño profesional docente (Mineduc, 2004b).

Los docentes que obtienen la acreditación son reconocidos públicamente en una ceremonia a la que asisten las autoridades educativas locales. Además, durante 10 años, reciben un incentivo económico que equivale a un treceavo del sueldo anual. Para mantener la asignación, los acreditados deben ejercer como docentes de aula en establecimientos que reciben subvención estatal (Mineduc, 2002).

¿Qué efectos se esperaba producir con la AEP?

Dado el tiempo transcurrido desde su implementación y ya que es una evaluación con consecuencias de alto impacto para los postulantes, resulta fundamental examinar los efectos producidos por el programa. Los resultados del estudio que se expone en este artículo son la primera etapa de una investigación de mayor envergadura que pretende examinar las consecuencias previstas y no previstas, positivas y negativas, tangibles e intangibles de la AEP; tanto desde el punto de vista individual como institucional. Se espera

así contribuir a dar pruebas fehacientes de la validez de este programa de certificación de competencias docentes, en especial sobre la validez de sus consecuencias (Messick, 1998; Linn, 1997; Shepard, 1997; Lane, Park y Stone, 1998; Moss, 1998; Lane y Stone, 2002).

Para examinar si las consecuencias observadas de la AEP coinciden con lo que los creadores del programa intentaron suscitar y para identificar consecuencias que no estaban entre las previstas, fue necesario reconstruir –en primer término– la teoría de acción de la AEP. Según Patton (2008), la teoría de acción de un programa «es la articulación sencilla de una cadena de procesos de la que se esperan ciertos resultados. Los nexos entre los procesos y los resultados se hacen explícitos» (p. 223).

A menudo, en este proceso retrospectivo se pone de manifiesto que existen tantas teorías de acción como grupos de interés involucrados y, con frecuencia, se identifican brechas conceptuales en la articulación de las teorías programáticas (Patton, 2008; Weiss, 1997; Rogers, 2007).

Teniendo como referencia lo consignado en la literatura, el objetivo del estudio que se presenta aquí es identificar los efectos que se esperaban de la AEP y describir cómo se articulan los componentes del programa para producirlos, en opinión de los grupos de interés que participaron en su diseño e implementación.

Método

El estudio se realizó mediante metodologías cualitativas. Este enfoque resulta pertinente en la medida en que permite acceder a significados, creencias y supuestos que pueden estar implícitos en los documentos oficiales o en el discurso de los encargados de diseñar las políticas educativas.

Participantes

Para el estudio se utilizó un muestreo intencionado. En primer lugar, se identificaron los grupos de interés (*stakeholders*) que estuvieron involucrados en la discusión, diseño o implementación de la AEP. Se entiende por grupo de interés aquellas insti-

tuciones o grupos de personas susceptibles de tener un vínculo o de verse afectadas –positiva o negativamente– por el programa (Comisión Europea, 2001).

En ese marco, se identificó como grupo de interés al Ministerio de Educación, representado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); agencia a cargo de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente.

También se identificó como grupo de interés al Colegio de Profesores y a la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda, que ejerce un papel activo en la discusión salarial de los docentes. Por último, se reconoce como grupo de interés a las agencias a cargo de la implementación del programa (Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Microdatos de la Universidad de Chile).

Finalmente, se entrevistó a 11 personas previa obtención del consentimiento informado. Cada una de ellas fue seleccionada de acuerdo con el papel que desempeñaba en la discusión, diseño o implementación de la AEP en calidad de representantes de los grupos de interés vinculados al programa. Para identificar a los informantes claves de los distintos grupos de interés se empleó la estrategia «bola de nieve» (Patton, 2002). Según esto, se pedía a los propios entrevistados que nombraran a otras personas que participaron en la discusión, diseño o implementación de la AEP y cuya opinión les parecía relevante incluir. De esta forma, se entrevistó a aquellas personas que otros entrevistados mencionaron repetidamente. En síntesis, fueron entrevistados cinco representantes del Ministerio de Educación, tres representantes de las agencias a cargo de la implementación, dos representantes del Colegio de Profesores y uno del Ministerio de Hacienda.

Procedimientos

Los datos fueron recogidos mediante entrevistas semiestructuradas. Primero, se revisaron los documentos oficiales que establecen los lineamientos y propósitos del programa en cuestión. A partir de este análisis, se identificaron declaraciones explícitas sobre los efectos esperados del programa y se construyó el guión de preguntas para las entrevistas.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron grabadas en audio. Todas fueron llevadas a cabo por una pareja de investigadores y se realizaron entre septiembre de 2007 y mayo de 2008.

Para analizar la información obtenida en las entrevistas se realizó un análisis cualitativo de contenido (Hsieh y Shannon, 2005).

Inicialmente, las grabaciones se transcribieron para conservar íntegro el discurso del entrevistado. Luego, se hizo un análisis preliminar de las entrevistas a fin de construir un esquema de códigos que pudiera aplicarse a todas de forma iterativa.

Cada entrevista fue codificada por dos investigadoras con el propósito de triangular los resultados y poner a prueba los criterios de credibilidad y auditabilidad propuestos por Guba y Lincoln (Guba y Lincoln, 1981, en Castillo y Vásquez, 2003).

Más tarde, se realizó un análisis comparativo. En él, primero, se compararon las codificaciones realizadas para identificar elementos de consenso y comprender las discrepancias. Luego, se clasificaron las entrevistas según el grupo de interés y se compararon las opiniones intragrupo. De esta forma, se seleccionaron las ideas compartidas para construir la teoría de acción del grupo de interés. Por último, se compararon las teorías de acción entre los diferentes grupos de interés; entonces, se identificaron los efectos esperados comunes al menos para dos grupos. Así, se formuló una teoría de acción conjunta del programa en cuestión.

Resultados

Teoría de acción del Ministerio de Educación

Los representantes del Ministerio de Educación señalaban que la Asignación buscaba introducir mejoras en los sueldos de los profesores por desempeño y quebrar la lógica imperante de aumentos de salario iguales para todos.

Además, estos entrevistados tenían la expectativa de que la AEP se transformara en una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes que mostrasen competencias pedagógicas. La información disponible hasta entonces indicaba que los buenos profesores solían abandonar el aula en busca de mejores perspectivas salariales y que o bien asumían tareas directivas y de liderazgo técnico-pedagógicas en las organizaciones escolares, o bien cambiaban de actividad profesional:

Los mejores profesores seguían su suerte fuera del aula o fuera del ámbito de la educación: los buenos profesores de Matemáticas siempre terminan siendo vendedores de seguros, los buenos profesores de Ciencia terminan siendo vendedores de laboratorios médicos. Otros terminan siendo administradores, pero del aula se nos van y con eso, los aprendizajes no van a mejorar (ME3_2).

Por otra parte, una alta autoridad ministerial de la época mencionó que con la Asignación se pretendía establecer estándares de calidad del desempeño docente y dar señales nítidas al profesorado de lo que se esperaba de su ejercicio profesional. En ese sentido, los entrevistados declararon que tenían la expectativa de que la Asignación aumentase la motivación de los docentes por alcanzar estándares de desempeño más exigentes: «El docente que se acredita es un docente que se actualiza y eso necesariamente es un efecto virtuoso porque de otra manera en el mundo municipal no hay nada que me obligue a actualizarme en serio, periódicamente» (ME2_16).

A medio plazo, los representantes de este grupo esperaban que la AEP lograra generar una «masa crítica entre los docentes», esto es, un grupo de profesores distribuidos en el país con cierto liderazgo pedagógico en sus respectivos establecimientos.

Por otra parte, en opinión de la autoridad ministerial, la AEP ofrecía un mecanismo para constituir la Red Maestros de Maestros. De esta forma, la AEP permitiría identificar profesores con altos niveles de logro pedagógico que podrían compartir, modelar y, acaso, transferir sus prácticas exitosas a otros docentes. Vista así, la AEP sería un medio para articular un entramado institucional de formación entre pares: «Constituir esta Red de Maestros de Maestros también era algo que nos importaba. Creo que en esa época había bastante confianza en la necesidad, como una estrategia más transversal, de formación entre pares; más que de perfeccionamiento masivo como existían» (ME5_6).

A largo plazo, los representantes del Ministerio de Educación esperaban que la AEP favoreciera la movilidad en la carrera docente de acuerdo con criterios de calidad. Asimismo, se esperaba que la evaluación de la excelencia pedagógica contribuyera a un aumento en el nivel de exigencia de los estándares que orientan el desempeño profesional docente.

En lo que respecta a los efectos esperados desde el punto de vista comunal, los entrevistados señalaron reiteradamente que no se esperaba ninguno. Dado que la postulación es individual y completamente confidencial, no se tenía como propósito que el programa introdujera cambios en los procesos de gestión municipal de la educación.

Con todo, en opinión de un par de entrevistados, la ley de subvención escolar preferencial (Ley n.º 20248), promulgada con posterioridad a la AEP, debía introducir cambios en este nivel de gestión. Dicha ley establece la entrega de una subvención escolar adicional a los alumnos de educación parvularia y de enseñanza básica cuya situación socioeconómica familiar dificulte sus posibilidades de hacer frente al proceso educativo. En consecuencia, los representantes del ministerio mencionaron como expectativa actual que, al entrar en vigencia la ley de SEP, aumentase la demanda de docentes acreditados o que estos fueran enviados a escuelas críticas donde son más necesarios, lo cual modificaría la dotación de profesores de estos establecimientos. Uno de los entrevistados señaló que esto implicaba romper con dos lógicas tradicionales en la gestión escolar. La primera establece que los buenos profesores deben ser 'premiados', con el traslado a escuelas que posean mejores condiciones para la enseñanza. La segunda lógica de gestión de recursos humanos que se busca quebrar tiene que ver con la estratificación de las escuelas a través de la creación de 'liceos emblemáticos'. En opinión de los entrevistados, estos establecimientos concentran a los mejores estudiantes de la comunidad y a los profesores con mejor desempeño:

Si realmente se quiere hacer un cambio, hay que llevar a los (mejores) profesores donde realmente se necesita, que son las escuelas más pobres. Para eso tenemos que generar los incentivos adecuados [...] y romper lo que estaba en la cultura (anterior) de decir que hay que llevar a los buenos docentes a lugares de condiciones de trabajo más fácil y probablemente donde menos se necesitan (ME3_20).

Respecto a los cambios esperados por lo que respecta a los establecimientos, las expectativas de este grupo de interés se limitan al impacto en el cuerpo docente. Al ser una postulación confidencial, los docentes no están obligados a informar de sus resultados al director del establecimiento o a sus supervisores técnicos. Así, los directivos no consideran la acreditación como antecedente para la distribución de responsabilidades y tareas en la escuela.

Pese a ello, los entrevistados del ministerio estimaban que la AEP debía producir un impacto en los colegas del profesor que obtiene la acreditación. En ese sentido, el logro de un docente debería estimular a otros profesores del establecimiento a postularse para la asignación. Además, se esperaba que los docentes acreditados contribuyeran indirectamente a elevar los estándares de desempeño de otros docentes de sus establecimientos, al modelar buenas prácticas pedagógicas con sus pares:

Si yo reconozco un buen docente, lo que estoy haciendo es que los otros docentes emulen su buen desempeño y, por esa vía, tenemos un efecto indirecto de mejora del desempeño de los docentes en general. O sea, si hay buenos docentes [...] entonces, yo lo observo y espero que en la escuela se produzca un efecto reflejo (ME2_16).

En relación con el nivel individual, se distinguieron expectativas según el mecanismo de incentivo que emplea la Asignación. Respecto al reconocimiento público que se hace al docente de excelencia, se esperaba que estimulase la reafirmación personal y social del docente acreditado:

Para ellos tiene un valor muy alto y, por lo tanto, lo que uno espera es que esto estimule a muchos docentes a postular porque ven que efectivamente es un reconocimiento merecido y que permite que la comunidad educativa, más allá de las escuelas, valore y reconozca a los docentes [...] Muchos dicen que eso es más importante que el estímulo salarial (ME1_12).

Esperábamos que los docentes sintieran que este era un reconocimiento del Estado y que alguien ponía un dedo «noble» en ellos (ME2_8).

Sobre el estímulo salarial, los entrevistados esperaban que este actuara como motivación inicial para postular. Aun cuando concuerdan en que la cantidad no supone una diferencia sustancial para el estatus económico del docente, estimaban que la asignación constituía un apoyo al presupuesto familiar: «Si bien para los docentes no significó una gran diferencia económica, sí significó un gran apoyo económico para el bienestar familiar. Los docentes se movieron con soluciones de distinta especie: pagué mis deudas, pude renegociar, estoy pagando un curso adicional». (ME2_10)

En cuanto a la posibilidad de postular a la Red de Maestros, los entrevistados esperaban que este incentivo suscitara en los docentes el sentido de pertenencia a una red social de elite:

Canaliza una voluntad de ellos de apoyar al resto, trabajar con el resto y vincularse con otros profesores. La Red tiene esa virtud de ordenarlos, darles una institucionalidad, darles un espacio, un portal que los acoge, hay un cierto canal de información permanente (ME4_16).

A medio plazo, se esperaba que la acreditación estimulara a los docentes a mantener un estándar de desempeño elevado a fin de conservar la acreditación. Asimismo, se esperaba que la AEP instalase en el docente acreditado un mecanismo permanente de reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas: «Si tú quieres mantener tu AEP, porque efectivamente te ayuda con los recursos que recibes, porque es bueno que seas reconocido por tus pares. Si tú quieres hacer eso, tienes que actualizarte» (ME2_16).

Teoría de acción de agencias a cargo de la implementación del programa

Por lo que se refiere al sistema, los representantes de las agencias a cargo de la implementación coincidían en que la Asignación permite revalorizar el papel docente mediante el reconocimiento social de aquellos que llevan a cabo buenas prácticas pedagógicas. Además, el programa permitía introducir modificaciones en la estructura de remuneración de los docentes –que hasta entonces era muy homogénea puesto que se basaba solo en escalas uniformes, en las que se incentivaba la antigüedad y los cursos de perfeccionamiento-. De esta forma, se introducía un componente que conecta la remuneración de los docentes con la calidad de su desempeño. En opinión de los implementadores, las investigaciones demuestran que los incentivos por antigüedad y perfeccionamiento no se relacionan con una mejor calidad pedagógica:

Históricamente los profesores van ganando más dinero porque se hacen más antiguos y porque asisten a cursos de perfeccionamiento. Sistemas como este permiten quebrar esa trayectoria y adicionar la posibilidad de premiar también el buen desempeño [...] independientemente de tu experiencia y de la cantidad de cursos que has hecho; se debería empezar a premiar el efecto de los buenos (desempeños) y no solo el hecho de sentarse en una silla (EII_2).

A corto plazo, de modo general, se esperaba que un mayor reconocimiento social aumentara la permanencia de los docentes en el aula y que, en concreto, el reconocimiento económico retuviera a los buenos profesores en el sistema público. Efectivamente, los implementadores han reconocido que existe migración desde el sistema público al sistema privado en busca de mejores niveles de remuneración, infraestructura y condiciones laborales.

Otro de los efectos que este grupo esperaba era que la Red de Maestros ofreciera posibilidades de modelar buenas prácticas educativas entre pares:

La postulación a la Red [...] también es otra forma de reconocimiento. Cuando tú has sido reconocido por tus pares y te dan la posibilidad de que formes a nuevas generaciones, también es un estímulo más en la autoestima profesional porque te ponen a la altura de un mentor (EI2_38).

A medio y largo plazo, se esperaba que la AEP provocase un aumento en el interés de los docentes por perfeccionarse y mejorar su desempeño. Esto, junto con el aumento de la permanencia de los buenos docentes en el aula, tendería a aumentar los estándares de calidad educativa en el ámbito de la escuela.

Los implementadores no mencionaron haber esperado efectos en el ámbito de la comuna, pero sí desde el punto de vista de la organización. En este caso, a corto plazo se esperaba que los docentes acreditados despertasen el interés de sus pares por postularse al programa, de manera que, con el tiempo, pasasen a ser agentes de cambio en los establecimientos.

Donde más efectos esperaban los implementadores era en el ámbito individual. En opinión de este grupo, el fortalecimiento de la autoestima y el aumento de la motivación por el propio trabajo eran los efectos que primaban a corto plazo.

Se esperaba que, al existir un reconocimiento social del buen desempeño, se generase satisfacción en el docente y se fortaleciera su autoestima, lo cual reafirmaría además su decisión de seguir en el aula.

Junto con lo anterior, también se esperaba que la AEP influyese en la motivación de los docentes de dos formas. Por una parte, una de las primeras motivaciones que el docente tendría para postular sería la de demostrar a sus pares, alumnos y sostenedores la calidad de su labor pedagógica. Por otra parte, una vez que el docente obtiene la Asignación, el reconocimiento social resultante lo motivaría a mantener estándares elevados de desempeño: «Yo creo que las profesiones que no son reconocidas terminan por desincentivar a la gente y la desmotivan. ¿Por qué un profesor se va a motivar a hacer mejor sus clases, si haga lo que haga, no le pasa nada?» (EI2_5).

En cuanto al estímulo salarial, se esperaba que, además de mejorar las remuneraciones de los docentes en función del desempeño, aumentase su satisfacción laboral al ver que hay un reconocimiento real y concreto. A largo plazo, ello repercutiría en la mejora de las prácticas educativas:

Si un profesor está mal remunerado, el desempeño no va a ser bueno. No es que vayan de la mano directamente, [...] un profesor puede tener mucha

vocación, pero si efectivamente no hay un reconocimiento (eso) lo afecta en su autoestima [...] yo creo que tiene importancia [...] hacerse cargo de las necesidades de los profesores (EI3_8).

Además de esto, se esperaba que el incentivo económico evitase que los docentes impartieran clases en diferentes colegios para mejorar su sueldo. Así, se podrían crear condiciones para trabajar con mayor tranquilidad. A largo plazo, se esperaba que el estímulo salarial permitiese mejorar la calidad de vida del profesor:

Un profesor que tiene un incentivo económico efectivamente no tiene que hacer clases en tres colegios [...] Creo que le cambia la calidad de vida al profesor y en la medida en que le cambia la calidad de vida, redundando también en que esté más comprometido, más animado con su labor docente (EI3_17).

Finalmente, se esperaba que, desde el punto de vista individual, la Red Maestros de Maestros mejorase la autoestima del profesor, al favorecer el sentido de pertenencia a un grupo selecto y de impacto en el ámbito pedagógico.

A largo plazo, se esperaba que la acreditación aumentase el compromiso de los docentes con su trabajo. Asimismo, se contaba con que promoviese la reflexión permanente y el monitoreo sobre las propias prácticas a fin de mejorarlas:

El profesor que se siente reconocido imparte mejores clases [...]. A un profesor que se siente reconocido (se) le despierta el interés de seguir capacitándose y abrirse a nuevos mundos. Todo eso que el profesor hace para sí lo va a volcar, necesariamente, en la sala de clases, en un mayor compromiso con sus alumnos Yo creo que hay una relación causal (EI3_15).

Teoría de acción del Colegio de Profesores

Los representantes del gremio docente coincidieron en señalar que el programa AEP no se justificaba, básicamente, porque introducía un sentido de competencia entre los profesores y porque no se insertaba en el marco de una carrera docente:

Nosotros nos opusimos porque establecer asignaciones de carácter competitivo entre los docentes [...] tiende a desnaturalizar la función docente [...] La docencia es una profesión que se ejerce exclusivamente en colectivo. Nadie

es profesor particular, o sea, tú eres profesor solamente dentro un cuerpo docente en la unidad social que es la escuela y de eso depende el progreso pedagógico que existe en esa unidad social (CP2_3).

Debido a que el gremio docente no se involucró de forma activa en la discusión de la ley que dio origen a la Asignación, resulta imposible reconstruir una teoría de acción como tal que permita rastrear los efectos que este grupo de interés esperaba. Solo se identifican algunas consecuencias esperadas de modo general y a corto plazo.

De acuerdo con lo señalado por los entrevistados, en el ámbito del sistema se esperaba que la acreditación contribuyera a mejorar los sueldos de los profesores. Por lo que respecta al establecimiento, se esperaba que estimulase a que los acreditados ayudaran a sus pares. Por último, a nivel individual, se esperaba que el incentivo salarial otorgase tranquilidad al docente y redujese el estrés económico que su bajo salario provoca:

Que tengan tranquilidad económica, o sea que yo no tenga que andar preocupado por el endeudamiento o que el segundo o tercer hijo va a (poder) estudiar en la universidad. Que tenga recursos para tener acceso a perfeccionamientos, a una vida cultural [...], entonces, esas son tensiones en la vida del docente (CP2_34).

Teoría de acción del Ministerio de Hacienda

El representante del Ministerio de Hacienda señaló que, por lo que se refiere al sistema, se esperaba asociar el incremento de sueldo a criterios de calidad: «(Había que) subirle los sueldos a los profes [sic] y (había) que tratar de hacerlo de una forma virtuosa, no solamente por la antigüedad» (MH1_11). A largo plazo tenía la expectativa de que la Asignación contribuyese a mejorar la calidad de la educación, pero señaló enfáticamente que el estímulo salarial por sí solo no incidiría en el fortalecimiento de la calidad educativa. Al respecto mencionó como prueba que el aumento sostenido que ha tenido el salario de los docentes desde 1990 no se ha traducido en un aumento proporcional en los logros de aprendizaje los alumnos.

Con respecto al establecimiento, esperaba que un aumento en la dotación de profesores de excelencia se viera reflejado en las mediciones que evalúan aprendizajes en los estudiantes. Se esperaba que el nivel de exigencia de los establecimientos aumentase, toda vez que los docentes acreditados se apropiaran de los criterios de calidad y mejoran sus prácticas de enseñanza:

Si tienes profesores de excelencia [...], un grupo importante en un colegio, [...] uno esperaría que pasara algo en el colegio, que mejoren los resultados del SIMCE o cualquier medición que se haga, que aumenten los niveles de exigencia. Porque si el profe se exige a sí mismo, también es capaz de exigir a otros (MH1_42).

Consecuencias esperadas: comparación entre los grupos de interés

Nivel sistema

Para reconstruir una teoría de acción conjunta acerca de la AEP se seleccionaron aquellos efectos esperados en que coincidían al menos dos grupos de interés.

De este modo, se observa que las principales semejanzas se encuentran en el ámbito del sistema. Es de reseñar que todos los grupos, a excepción del Colegio de Profesores, esperaban que la AEP instalase un nuevo enfoque en la remuneración de los docentes, que diferenciase los ingresos en virtud del desempeño individual demostrado.

Otro punto en el cual coincide la mayoría de los grupos es en que se esperaba aumentar la permanencia de los buenos docentes en el aula, especialmente en el sistema público, y evitar la migración de buenos docentes hacia instituciones privadas o hacia otros campos laborales.

La mayoría comparte, además, la expectativa de que la asignación motivase a los docentes a alcanzar estándares de desempeño más exigentes, en la medida en que se explicita lo que se espera de sus prácticas de enseñanza. Con menor consenso, también se esperaba que la Asignación incentivase la formación de pares al participar en la Red de Maestros.

El mayor disenso existe en relación con los efectos esperados a medio y largo plazo. El único efecto en que coinciden dos grupos -los implementadores y el Ministerio de Hacienda- tiene que ver con que la Asignación contribuiría a mejorar la calidad de la educación.

Nivel establecimiento

Los distintos grupos de interés coinciden mayoritariamente en esperar que la Asignación favoreciese que los docentes acreditados modelasen y transfiriesen buenas prácticas pedagógicas a otros profesores del establecimiento. Además, el Ministerio de Educación y el equipo implementador coinciden en que la obtención de la acre-

ditación por parte de algunos docentes motivaría a sus colegas a postularse; esto suscitaría un efecto de imitación y reafirmaría el convencimiento de que es posible obtener la acreditación si se hace el esfuerzo necesario.

Respecto a las consecuencias esperadas a largo plazo, los implementadores y el Ministerio de Hacienda esperaban que la Asignación contribuyera a instalar el concepto de calidad en los establecimientos.

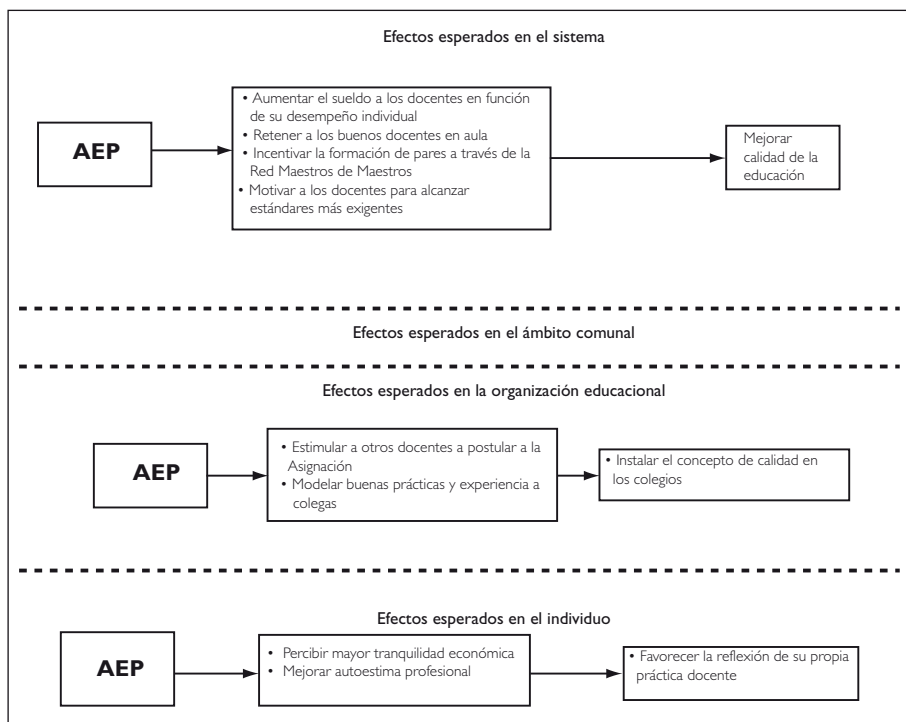
Nivel individuo

El mayor consenso reside en considerar que el incentivo económico asociado a la Asignación iba a permitir que los docentes tuvieran mayor tranquilidad económica, al entender que la bonificación compensaría los salarios de los docentes y sería un aporte concreto a la economía familiar. Tanto el Ministerio de Educación como el equipo implementador coinciden en que se esperaba a corto plazo que el valor simbólico de la acreditación o la pertenencia a la Red Maestros de Maestros contribuyera a que los docentes percibieran el reconocimiento social de sus buenas prácticas pedagógicas. Esto redundaría en un aumento de su autoestima profesional, del sentido de autoeficacia y de la motivación para ejercer.

De igual forma que en los otros niveles, los efectos a largo plazo varían de acuerdo con cada grupo de interés y solo el Ministerio de Educación y los implementadores coinciden en que esperaban que la acreditación estimulase la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas educativas.

A partir de la comparación de las consecuencias esperadas por los distintos grupos de interés, es posible construir la teoría de acción conjunta de AEP tal como aparece en la Figura 1. El diagrama empleado es una adaptación del modelo propuesto por Milanowski (2003) e ilustra el efecto esperado según el nivel de complejidad: en la parte superior se indican los efectos esperados en el sistema educativo. Luego, se mencionan los esperados en el ámbito comunal y de la organización escolar. Finalmente, en la parte inferior del diagrama se presentan los efectos que se esperaban en el individuo que obtiene la AEP. El orden de las cajas, por su parte, pretende ilustrar la secuencialidad de los resultados esperados: las primeras cajas reflejan los resultados esperados a corto plazo; mientras que las últimas simbolizan los esperados a largo plazo.

FIGURA I. Teoría de acción conjunta de AEP



Conclusiones

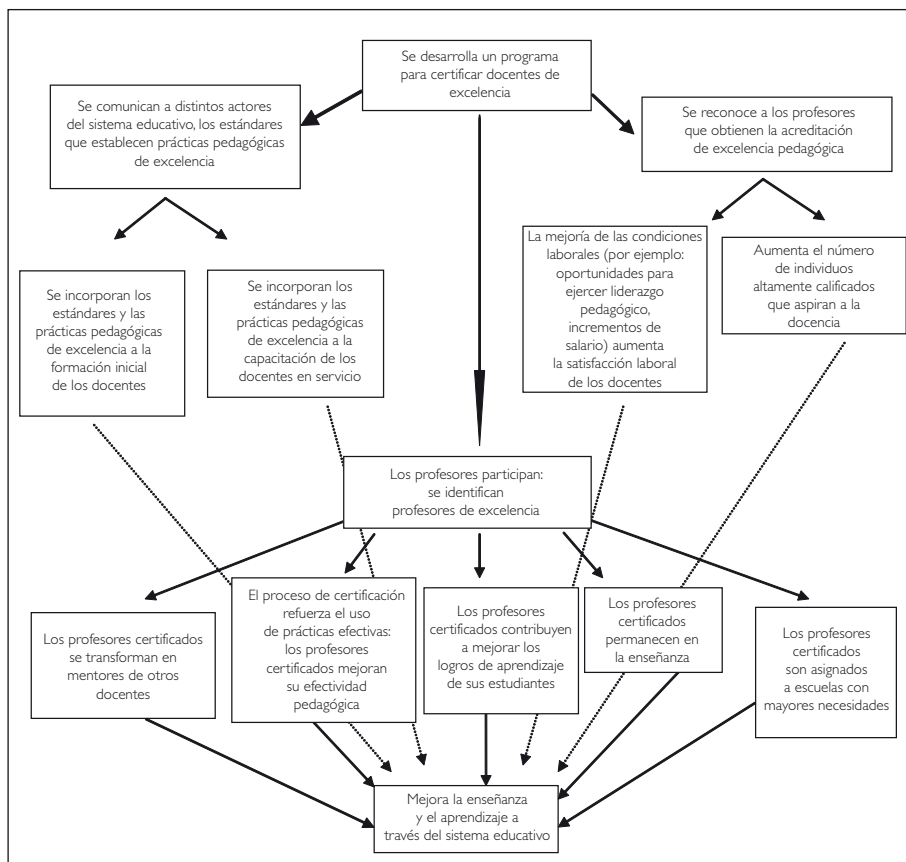
Al comparar la teoría de acción que sustentan los distintos grupos de interés considerados en el estudio, llama la atención que ninguna de las teorías reconstruidas logra explicar cómo se engranan los distintos componentes del modelo para producir los efectos deseados. Así, las consecuencias que se pretende que favorezca el programa quedan expresadas como un conjunto de supuestos y creencias, en lugar de como un modelo causal con nexos claros entre insumos, actividades, resultados inmediatos y metas finales. Estrictamente hablando, las teorías de acción reconstruidas están a medio camino entre una teoría de implementación y una teoría programática como tal. La primera se centra en cómo se lleva a cabo el programa, mientras que la teoría programática trata con los mecanismos que intervienen en la prestación de servicios

del programa y la aparición de los resultados de interés (Weiss, 1997). Rogers (2007) advierte que, si solo se dispone de una teoría de la implementación, no es posible examinar los mecanismos causales involucrados en el programa, ni considerar explicaciones causales alternativas o complementarias para el logro de los resultados esperados.

Así las cosas, la teoría de acción conjunta que resulta de las expectativas compartidas por los distintos grupos de interés presenta limitaciones como mapa de ruta para contrastar los hallazgos de la próxima etapa de esta investigación, en la que se busca aportar datos empíricos sobre los efectos observados de AEP -intencionados o inesperados- para evaluar la validez de las consecuencias del programa.

En ese sentido, la teoría de acción elaborada por el comité encargado de evaluar el programa de NBPTS que certifica a docentes de excelencia en Estados Unidos (Figura II) puede servir como un mapa de ruta auxiliar y complementario para juzgar la calidad de los efectos observados en la AEP. Este modelo establece un conjunto de impactos que, hipotéticamente, la certificación de excelencia docente del NBPTS debería producir en distintos niveles del sistema educativo (National Research Council, 2008).

FIGURA II. Efectos hipotéticos del Programa de Certificación para Profesores de Excelencia nbnpts (National Research Council, 2008)



Pese a los vacíos detectados en la teoría de acción de la AEP, esta basta para evaluar la coherencia entre las consecuencias esperadas y los procedimientos del programa. En primer lugar, ya es posible identificar algunas prácticas críticas que pueden convertirse en barreras para alcanzar los efectos esperados. Es el caso del procedimiento que establece la confidencialidad de la postulación y de sus resultados, pues solo se publica la nómina de quienes obtuvieron la acreditación, no de los que se postularon y fracasaron en su intento. En la medida en que el director de la institución escolar desconoce quiénes de sus docentes se animan a medir sus conocimientos y la calidad de sus desempeños profesionales, ni recibe información formal de los

resultados de la postulación, difícilmente empleará la acreditación como una herramienta para enriquecer la gestión en su escuela. En ese sentido, la confidencialidad impone restricciones a los efectos esperados en el establecimiento educativo. Por otra parte, cabe preguntarse si el docente puede mantener su postulación en reserva, cuando tiene que enviar una clase filmada como parte del portafolio exigido para acreditarse: ¿pueden filmar a espaldas del equipo directivo de su establecimiento?, ¿o la postulación es un secreto a voces?

Si se observa desde una perspectiva histórica, la confidencialidad de la postulación y de los resultados puede haber sido clave en el origen del programa para generar condiciones que estimularan a los profesores a medir sus conocimientos y la calidad de sus prácticas profesionales. Y también para crear condiciones que garantizaran la ausencia de sanciones por parte de los empleadores en caso de no obtener la acreditación. En la actualidad, sin embargo, se debe reconsiderar si los beneficios de este procedimiento siguen siendo mayores que sus costos.

En la misma línea, parece que es condición necesaria aunque no suficiente el reconocimiento que hace el Estado al profesor que obtiene la acreditación. Sin embargo, si la información no llega con carácter oficial a la comuna ni al establecimiento, difícilmente el docente de excelencia pedagógica será reconocido como tal en su propio entorno laboral.

Respecto al sistema y al establecimiento, se esperaba que los profesores acreditados operasen como modelos para otros docentes y que formasen parte de la Red de Maestros de Maestros diseminando prácticas exitosas. Sin embargo, hay aspectos de la subcultura docente que pueden obstaculizar su consecución. Por una parte, el aula tradicionalmente ha sido considerada como una 'caja negra', un espacio en el que transcurren procesos significativos, pero que resulta difícil penetrar y conocer, pues los profesores vetan su acceso. Por otro lado, para que los profesores acreditados puedan ejercer el liderazgo entre sus pares, «los directivos necesitan estar dispuestos a compartir el liderazgo y los colegas dispuestos a aceptar la influencia de aquellos que han sido identificados como líderes en ciertos temas» (Montecinos, 2003, p. 119). Si estas condiciones no se cumplen, se puede establecer cierta distancia social entre los docentes acreditados y sus pares, además de generar situaciones de hostilidad o resistencia en pares, los cuales pueden sentir que se amenaza y cuestiona la manera en que enseñan (Montecinos, 2003).

Finalmente, tanto en el ámbito del sistema como en el individual, se esperaba que el programa contribuyera a mantener altos estándares de calidad en los profesores acreditados. Pero, si la ley establece que la acreditación dura diez años y no existe

ninguna medición intermedia que asegure la estabilidad de un buen desempeño en el tiempo, ni se señalan consecuencias para quien, habiendo sido acreditado como profesor de excelencia, disminuya de forma evidente la calidad de su desempeño una vez obtenida la certificación: ¿será una expectativa razonable?

Quizá lo más llamativo de la teoría de acción resultante tiene que ver con que los niveles en que se describen efectos esperados parecen desconectados unos de otros. De algún modo, la AEP fue pensada como un programa de incentivos que busca intervenir en el docente y que prescinde de otros actores del sistema educativo, como los directivos de los establecimientos y los financiadores municipales. La lógica implícita del programa parece indicar que, al distinguir a aquellos docentes que destacan por el nivel de sus conocimientos y prácticas pedagógicas, se mejoran sus variables socioafectivas y se los estimula a liderar cambios en sus instituciones escolares y a establecer redes colaborativas con pares. Se generaría, así, una masa crítica de docentes que permearía el sistema y produciría los cambios deseados «desde abajo hacia arriba».

Aun cuando la lógica programática parece bienintencionada y correcta, en cuanto que reconoce la centralidad del papel docente para promover los cambios en las escuelas, resulta ingenuo pensar que se pueda llevar a cabo sin involucrar a directivos de los establecimientos y a las autoridades comunales. Tal como señala Fullan (2002), los cambios en educación dependen de un compromiso de todos los actores del sistema escolar. En ese sentido, las muestras empíricas que se recojan en la segunda etapa de esta investigación aportarán información relevante para juzgar la lógica del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica.

Con todo, la teoría de acción del programa sobre la que se informa en este artículo permite identificar lecciones útiles para otros países que estén diseñando o implementando sistemas de compensación docente similares. En primer lugar, la experiencia chilena releva la importancia de crear un apoyo en la comunidad educativa en general, y entre los docentes en particular, para asegurar la efectividad del programa. Para ello, resulta fundamental incorporar y comprometer a los docentes en el diseño del nuevo sistema de compensación (Odden y Kelley, 2002).

En segundo lugar, para maximizar los efectos esperados por lo que se refiere al sistema, es importante velar por que el programa de incentivos salariales forme parte de un modelo de intervención más amplio e integrado, que sume esfuerzos y se alinee con otras iniciativas en el ámbito de la formación inicial y de la carrera docente (Milanowski, 2003).

Por último, para que los efectos sistémicos de este tipo de programa se materialicen, es necesario que pase el tiempo. Los profesores necesitan confiar en que el nuevo

sistema de compensación está para quedarse y en que no se trata de «la reforma del día» (Milanowski, 2006). Los Estados que implementen este tipo de cambios en la estructura salarial docente deben asumir un compromiso institucional que dé estabilidad al funcionamiento del programa y un compromiso financiero que garantice a los docentes que pueden asumir los costos asociados al aumento salarial mediante incentivos (Azordegan, Greenman y Coulter, 2005).

Referencias bibliográficas

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Ávalos, B. y Assael, J. (2006). Moving from Resistance to Agreement: the Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.
- Azordegan, J., Greenman, J. y Coulter, T. (2005). *Diversifying Teacher Compensation*. Denver: Educations Commission of the States. Recuperado de <http://www.ecs.org/clearinghouse/65/83/6583.pdf>
- Castillo, E. y Vásquez, L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 3 (34), 164-167.
- Comisión Europea, Oficina de Cooperación (2001). *Manual de gestión del ciclo del proyecto*. Recuperado de <http://www.delcol.ec.europa.eu/es/documentos/PCM%202001%20Versi%F3n%20Espa%F1ol.pdf>
- Cox, C. (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago (Chile): Editorial Universitaria.
- Decreto con fuerza de ley. Fija las normas que estructuran y organizan el funcionamiento y operación de la asignación de excelencia pedagógica y la red maestros de maestros. Mineduc, 2002. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=195372ybuscar=asignacion+excelencia+pedag%C3%B3gica>
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Goldhaber, D. (2009). Teacher Pay Reforms: The Political Implications of Recent Research. Center for American Progress Working Paper. Recuperado de http://www.americanprogress.org/issues/2006/12/pdf/teacher_pay_report.pdf

- Harvey-Beavis, O. (2003). Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review. Documento preparado para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París, Francia. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/47/34077553.pdf>
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 9 (15), 1277-1288.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The Personnel Evaluation Standards*. Newbury Park (California): Corwin Press.
- Lane, S., Park, C. S. y Stone, C. A. (1998). A Framework for Evaluating the Consequences of Assessment Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17 (2), 24-28.
- y Stone, C. A. (2002). Strategies for Examining the Consequences of Assessment and Accountability Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21 (1), 23-30.
- Ley n.º 20248. Establece ley de subvención escolar preferencial. Mineduc, xxx. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=ley%2020248>
- Linn, R. L. (1997). Evaluating the Validity of Assessments: the Consequences of Use. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, 14-16.
- Mehrens, W. A. (1997). The Consequences of Consequential Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, 16-19.
- Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*, 23 (2), 13-23.
- (1998). Test Validity: a Matter of Consequence. *Social Indicators Research*, 45, 35-44.
- Milanowski, A. T. (2003). The Varieties of Knowledge and Skill-Based Pay Design: a Comparison of Seven New Pay Systems for K-12 Teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (4).
- (2006). Performance Pay System Preferences of Students Preparing to be Teachers. (WCER Working Paper n.º 2006-8). Madison: University of Wisconsin; Wisconsin Center for Education Research. Recuperado de: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/Working_Paper_No_2006_08.pdf
- Mineduc (2004a). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile*. Santiago (Chile): Oficina Internacional de Educación, UNESCO; Ministerio de Educación.

- (2004b). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago (Chile): Ministerio de Educación.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile*. Documento de Trabajo n.º 116. Serie Economía, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. (Documento no publicado).
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Moss, P. A. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment. *Review of Educational Research*, 62, 229-258.
- (1998). The Role of Consequences in Validity Theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17 (2), 6-12.
- National Research Council (2008). *Assessing Accomplished Teaching: Advanced - Level Certification Programs*. Washington D. C.: The National Academic Press.
- Odden, A. R. y Kelley, C. J. (2002). *Paying Teachers for what They Know and Do* (2.ª ed.). Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization - Focused Evaluation* (4.ª ed.). Beverly Hills: Sage.
- (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.ª ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- Popham, W. J. (1997). Consequential Validity: Right Concern-Wrong Concept. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 9-14.
- Rogers, P. J. (2007). Theory-Based Evaluation: Reflections Ten Years on. En S. Mathison (Ed.), *Enduring Issues in Evaluation: the 20th Anniversary of the Collaboration between NDE and AEA: New Directions for Evaluation*, 114, 63-67.
- Shepard, L. A. (1997). Evaluating Centrality of Test Use and Consequences of Test Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 71-86.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-Based Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions for Program Evaluation*, 76, 41-55.

Dirección de contacto: Carolina Araya-Ramírez. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Centro de Medición. Vicuña Mackenna 4860; Macul, Santiago de Chile, Chile. E-mail: carayar@uc.cl

La voz del alumnado en el conflicto escolar¹

The Student Perspective in School Conflicts

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107

Esperanza M.^a Ceballos Vacas

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

Nieves T. Correa Rodríguez

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

Ana Delia Correa Piñero

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

Juan A. Rodríguez Hernández

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. La Laguna, España.

Beatriz Rodríguez Ruiz

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

Ana Vega Navarro

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

Resumen

Este artículo pretende enriquecer el análisis del conflicto escolar –que fundamentalmente se ha estudiado desde la perspectiva adulta de los profesores– aportando la perspectiva del alumnado. Para ello se administró un inventario de 42 conflictos (respecto al sistema escolar, entre iguales, y entre profesores y alumnos) a 452 alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para analizar su percepción sobre la frecuencia de los conflictos en su centro, así como sobre la intensidad emocional negativa generada ante su vivencia y su observación. Los estadísticos descriptivos y las pruebas de contraste efectuadas mostraron que la frecuencia general es entre baja y media. Los conflictos significativamente más frecuentes son los relativos al sistema escolar y los menos frecuentes, los producidos entre profesores y alumnos. Estos

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Proyecto: sej2007-67082/psic). Nuestro agradecimiento a los centros educativos por su valiosa colaboración.

últimos y los que se dan entre iguales son los que suscitan una reacción emocional más negativa. Se reveló una tendencia significativa a que la frecuencia de los conflictos con el sistema escolar y entre profesores y alumnos aumente en función del curso, así como a que lo haga la intensidad emocional por lo que respecta a los conflictos entre profesores y alumnos. En cambio, la tendencia es a que disminuya en los conflictos relativos al sistema escolar. Por último, se encontró similitud de género en cuanto a la frecuencia e intensidad emocional (significativamente mayor para las chicas en los conflictos vividos entre iguales) y respecto al sistema escolar para los chicos. En general, respecto a los conflictos observados, las chicas mostraron una reacción más intensa para todos los tipos. Estos resultados subrayan las discrepancias de los adolescentes respecto a su visión del profesorado y ponen de manifiesto su rechazo hacia las normas de este y su sabotaje del sistema escolar. Todo ello llama la atención sobre la necesidad de construir democráticamente normas compartidas de convivencia escolar y recordar que la adolescencia es una etapa caracterizada por la oposición a la autoridad adulta.

Palabras clave: escuela, conflicto, alumnado, Educación Secundaria, diferencias de género, convivencia escolar, democracia.

Abstract

School conflict has basically been studied from teachers' adult perspective. This article aims to focus on the student perspective for a more in-depth analysis of school conflict. A survey comprising 42 school conflict situations (conflicts related to the school system, conflicts between peers and conflicts between teachers and students) was administered to 452 students of compulsory secondary education to analyse their perception of conflict frequency at their school and their negative emotional reactions when experiencing and observing conflicts. Descriptive statistics and contrast tests were carried out. Conflict frequency was shown to be low/medium. Conflicts related to the school system were significantly the most frequent, and conflicts between students and teachers, the least. Conflicts between peers and between teachers and students evoked a significantly stronger negative reaction. The variables were also analysed by educational stage/year and gender. As the year increased, a rising pattern was shown for school system conflicts and conflicts between teachers and students. Emotional reactions also rose for conflicts between teachers and students and fell for conflicts related to the school system. Boys and girls showed a similar conflict frequency, but girls were significantly more emotional when experiencing conflicts between peers, and boys, in turn, were more emotional when involved in school system conflicts. Girls were always more emotional when observing other people's conflicts. These results highlight teenagers' discrepancies with teachers' perspectives, their rejection of teachers' rules and their sabotaging of the school system. There

is a need to build school rules shared by both teachers and students, and to remember that in adolescence opposition to adult authority is typical.

Key words: school, conflict, students, secondary education, gender differences, getting along together at school, democracy.

Introducción

La conflictividad en la escuela no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, últimamente parece apreciarse cierta alarma social en torno a «la violencia de los estudiantes» que justifica la creciente preocupación del profesorado y las familias. Todo ello ha estimulado una gran productividad científica, así como un considerable despliegue de intervenciones dirigidas básicamente a modificar las «conductas agresivas» de los escolares y a rescatar la autoridad perdida del profesor, sea a través del currículo y de la estructura organizativa del centro (Díaz-Aguado, 2004), se mediante la adquisición de competencias por parte del alumnado (Buxarrais y Martínez, 2009) o a través de su formación como mediadores (Torrego, 2008). Sin embargo, algunos cuestionan que estos objetivos meramente disciplinarios puedan y deban preservarse en una sociedad democrática como la nuestra (Rudduck y Flutter, 2007). De hecho, Díaz-Aguado (2005) refiere que los programas que intentan adaptar la escuela a las necesidades de sus alumnos y promover habilidades en el profesorado tienen más éxito que aquellos que pretenden encajar al alumnado en el molde de la escuela (Heerboth, 2000). Esto significa que, en lugar de procurar eliminar la rebeldía estudiantil, aunque sea ‘por las buenas’, podemos hacer algo más y entender el conflicto escolar como una llamada de atención respecto a que algo no funciona y, especialmente, como una oportunidad para lograr un cambio que despierte el consenso y promueva la buena convivencia entre profesores y alumnos en el marco de una escuela más democrática (Bolívar y Guarro, 2007; Torrego, 2008). Sin embargo, para ello consideramos esencial ampliar la perspectiva adulta de los profesores ante el conflicto escolar e invitarlos a no obviar sus responsabilidades y, sobre todo, a escuchar y a valorar la percepción de la otra parte implicada en el conflicto.

Esta atribución subjetiva de responsabilidades, generalmente restringida al alumnado, aparece plasmada en el contexto científico, puesto que gran parte de la investigación sobre el conflicto escolar está dedicada a estudiar los conflictos entre el alumnado (Ortega y Del Rey, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2008, 1997) descritos en tipologías bastante coincidentes. Por ejemplo, en el informe del Defensor del Pueblo (Unicef) (2000) se incluyen los siguientes conflictos entre el alumnado: *exclusión social, agresiones verbales, agresiones físicas directas, agresiones físicas indirectas, amenazas y acoso sexual*. Estos elementos suelen englobarse en el término de 'violencia escolar' (entre iguales), cuyo uso también se extiende a problemas de disciplina en el centro, vandalismo y acciones contra el profesorado (Revilla, 2002; Serrano e Iborra, 2005). Así, Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pineda (2006) señalan entre otros conflictos: *rechazo del sistema* (por ejemplo, interrumpir en clase), *faltas de respeto* (a un profesor) y *conductas agresivas hacia objetos* (romper material del centro) y, por lo común, mantienen al profesor en el papel de 'observador impotente' o 'víctima' (Piñuel, 2006). En suma, resulta evidente que la mayor parte de estas categorías le cuelgan al alumno el cartel de 'agresor' o desencadenante del conflicto, lo que nos lleva a coincidir con Jares (2006) en que el análisis de la violencia escolar aparece casi siempre asociado a este y da a entender que es el único miembro de la comunidad educativa al que se considera violento. Al mismo tiempo, se suele sorrear cualquier imputación de conflictos a los profesores o a la escuela como sistema (Etxeberria, 2001).

Desmarcándose de esta línea unidireccional, los estudios dirigidos por Jares (2004) exploran tanto formas de violencia de los profesores hacia los alumnos como en el sentido contrario (*indiferencia/pasotismo; insultos/motes; amenazas de producir daño y agresiones físicas*). En ambos casos, encuentran que la incidencia es baja. Aunque este autor también ha hallado algunas diferencias interesantes en la percepción de unos y otros, como, por ejemplo, que los alumnos aprecian más violencia por parte de los docentes de la que estos indican. En esta misma dirección apuntan Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pineda, González-Castro y Rodríguez (2007), quienes informan de que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato señalan como conflicto más habitual la violencia verbal entre alumnos, aunque a este lo sigue de cerca la violencia de los profesores hacia los alumnos. Ambos conflictos son más frecuentes que la violencia verbal de los alumnos hacia los profesores, lo que pone en tela de juicio el binomio alumnado-agresor y profesorado-víctima. Por último, sucesos como la violencia entre iguales, los robos o el vandalismo ocupan los

últimos puestos de la lista. Estos resultados tan discrepantes con la visión adulta alertan sobre la necesidad de una mirada más comprehensiva sobre el conflicto escolar.

A decir verdad, muchas investigaciones ya se han hecho eco parcialmente de esta demanda y le han preguntado directamente su opinión a los alumnos. Sin embargo, como explican Álvarez et ál. (2006), los instrumentos empleados se han limitado, por lo habitual, al análisis de las categorías que de entrada «marcan al alumno como 'agresor', lo que lógicamente ha determinado los resultados. Así, de acuerdo con el informe del Defensor del Pueblo sobre violencia entre iguales (2006), las más frecuentes son *las agresiones en forma de insultos y motes, la exclusión social y las agresiones a propiedades personales*. Sanabria, Villanueva y García (2007) también señalan *los insultos* como la conducta violenta más reiterada, seguidos por *las interrupciones en clase, las burlas y las peleas o las amenazas entre compañeros*. De estos hallazgos se desprende que la violencia verbal entre iguales parece ser el principal conflicto escolar.

Estos estudios, aunque hayan contribuido a darle algo de voz al alumnado, también han servido probablemente para reforzar el perfil negativo que ya se le había asignado a priori. Además, la mayoría de los conflictos examinados atribuyen al alumnado cierto grado de violencia deliberada que ayuda a configurar el estereotipo de 'alumno violento'. En este punto, como aclara Jares (1997), la asociación entre violencia y conflicto puede llevar a confundir el hecho en sí mismo (el conflicto) con una de sus posibles manifestaciones (la violencia). Por ejemplo, algunos conflictos muestran básicamente la disconformidad del alumnado con el sistema escolar, sin que ello implique necesariamente intenciones y comportamientos violentos (por ejemplo, disrupciones en el aula: *hablar en clase*; incumplimiento de normas: *fumar*; que tuvimos en cuenta en estudios anteriores –Correa, Ceballos, Vega, Gorostiza y Hernández, 2001–). Por ello, pretendemos analizar la frecuencia de los conflictos escolares, y no de la violencia escolar, desde la perspectiva de los alumnos e incluir conflictos tanto entre iguales, como entre profesores y alumnos y con el sistema escolar. Nuestra expectativa es que el alumnado discrepe de los adultos, lo cual acentuará el desacuerdo acerca de la convivencia escolar.

En este estudio entendemos los conflictos desde una perspectiva positiva, como situaciones de aprendizaje y socialización de los individuos (Martínez y Tey, 2003). Se trata de situaciones de oposición que pueden materializarse tanto en controversias manifiestas como en acciones indirectas que, de forma no tan explícita, revelen igualmente disconformidad y desafío. En palabras de Rodrigo, García, Maiquez y Triana (2005, p. 22) los conflictos son «sucesos interpersonales diádicos que implican una

oposición, más o menos abierta, plasmada en desacuerdos, discusiones o peleas sobre valores, intereses o puntos de vista sobre las cosas». Por ello, no podemos olvidar la importancia de las interpretaciones elaboradas por los distintos agentes involucrados en el conflicto, ni tampoco el impacto de las emociones generadas en este juego de percepciones mutuas (Laursen, Coy y Collins, 1998). Como oportunamente señalan Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007), es necesario diferenciar la frecuencia de los conflictos del grado de afectación personal que estos provocan. Es decir, hay conflictos frecuentes que no inquietan demasiado al alumnado, mientras que otros de menor frecuencia pueden conllevar mayor desasosiego. Precisamente, es la poca motivación y comunicación con el profesorado lo que más afecta a los alumnos, por encima de los insultos, las peleas o las malas palabras entre iguales. En la misma línea de estos autores, esperamos de nuevo que el alumnado discrepe de la visión adulta –especialmente en la adolescencia– y que viva con mayor intensidad emocional negativa la imposición de normas desde el mundo adulto.

En principio, se suele apostar por la adolescencia temprana como piedra de toque de la conflictividad escolar y se suele señalar la horquilla de 11-13 años como la edad en la que se produce el ‘pico’ de la «violencia escolar» (Díaz-Aguado, 2005). Además, se detecta un mayor riesgo específico de violencia entre iguales en la horquilla de 13 a 15 años (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). No obstante, cuando se contemplan más tipos de conflicto escolar, Álvarez-García et ál. (2007) revelan cambios de rumbo interesantes en la adolescencia media con un aumento significativo en el segundo ciclo de la ESO en la percepción de la violencia de los profesores hacia el alumnado (insultos, manías, ridiculizaciones...), así como un incremento del vandalismo y los robos. A partir de estos datos es posible colegir que los adolescentes, atrincherados en su grupo de iguales, van cuestionando cada vez más la legitimidad de la autoridad y de las normas adultas, lo cual propicia la ruptura con las normas impuestas. Todo ello nos anima a examinar la evolución de la conflictividad escolar a lo largo de la adolescencia y a presumir que, a medida que aumenta la edad en la ESO, el destinatario de la oposición adolescente deja de ser el igual para pasar a ser el adulto. También es de suponer que estos cambios tendrán su correlato en la intensidad emocional experimentada en los conflictos con los adultos (Rodrigo et ál., 2005).

Por último, y para completar la perspectiva del alumnado acerca del conflicto escolar, abordaremos las diferencias por género. Este tema es habitual y enfatiza casi siempre la preeminencia de las conductas violentas en los chicos como parte del aprendizaje cultural de la masculinidad tradicional (Lomas, 2007). Esta tendencia masculina a la agresividad es confirmada por Peets y Kikas (2006), quienes señalan que, globalmente, los

chicos tienden a mostrar más conductas agresivas tanto directas como indirectas. En contraposición, Card, Stucky, Salawani y Little (2008) mantienen que aunque los chicos tienden a más agresiones directas, no existen diferencias de peso en las agresiones indirectas. Otros estudios, sin embargo, insisten en que entre los géneros hay más similitudes que diferencias. Por ejemplo, según Jares (2004), los profesores no ven diferencias importantes por género, de no ser por el mayor *uso de la violencia física* en los chicos y *un mayor aislamiento o boicot* en las chicas. Esta última perspectiva coincide con la teoría común de que los chicos recurren más a la agresividad directa y las chicas, a la indirecta (Österman, Björkqvist y Lagerspetz, 1998). Con todo, según Cangas et ál. (2007), a los chicos los afecta más la violencia verbal en clase, mientras que a las chicas las perturba más la violencia física entre iguales, además de la exclusión social. En suma, nos encontramos con resultados difíciles de conciliar, por lo que nuestro último objetivo es dilucidar si existen diferencias adolescentes de género en cuanto a la frecuencia e intensidad emocional de los conflictos escolares.

En definitiva, nuestro propósito es contribuir a complementar la visión adulta dando voz al alumnado en la confianza de que su perspectiva proporcione algunas claves para completar el intrincado puzzle del conflicto escolar; un complejo entramado de encuentros y desencuentros entre alumnado, profesorado, familias y sistema escolar.

Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 452 estudiantes de primer y segundo ciclo de la ESO, de centros de titularidad pública (35%) y privada o concertada (65%), seleccionados mediante un muestreo intencional entre centros rurales (31,4%), urbanos (35,4%) y suburbanos (33,2%) de Tenerife. Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 14,04$; $DT = 1,35$) y el género se distribuía de manera equilibrada (52% masculino y 48% femenino). En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra y su media de edad por ciclos y cursos.

TABLA I. Características de la muestra: ciclo, curso y edad

CICLO Y CURSO	N.º	% _{Ciclo}	% _{Total}	M _{edad}	DT _{edad}
1.º ciclo	224	100	49,6	12,96	0,87
1.º	116	51,8	25,7	12,38	0,54
2.º	108	48,2	23,9	13,60	0,69
2.º ciclo	228	100	50,4	15,10	0,78
3.º	110	48,2	24,3	14,64	0,63
4.º	118	51,8	26,1	15,54	0,65
Total	452	---	100	14,04	1,35

Instrumento

Se aplicó el Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares (Ceballos, Correa, Vega, Correa, Gorostiza, Hernández et ál., 2002) que, con una consistencia interna satisfactoria (α Crombach =, 91), incluye 42 conflictos de convivencia escolar organizados en tres tipologías: A) con respecto al sistema escolar: 10 ítems referentes a imposición de normas escolares, interrupciones en el aula, vandalismo, desinterés y fraude académico; B) entre iguales: 17 ítems relativos a desacuerdos con un grupo o con la clase, violencia verbal o física, exclusión social, rivalidades personales, robos, acoso sexual y problemas en la convivencia con iguales externos al centro; C) entre profesores y alumnos: 15 ítems referentes a discriminaciones de los alumnos por parte del profesorado, violencia verbal o física de los profesores hacia los alumnos o a la inversa y exigencia académica excesiva.

Este instrumento explora algunos aspectos de cada conflicto desde la perspectiva del alumnado, a saber: a) su frecuencia en el centro (*¿Con qué frecuencia ocurre esta situación en tu colegio o instituto?: nunca, a veces, a menudo, muchas veces, siempre*); b) la intensidad emocional generada al experimentarlo personalmente, que puede ir desde la neutralidad hasta una intensidad emocional negativa máxima (*Si te ha ocurrido a ti en el último mes, ¿cómo te has sentido?: indiferente, calmado, molesto, indignado, furioso*); c) la intensidad emocional generada al observar que ese conflicto le sucede a otras personas (*Si has visto en el último mes que esta situación le ha ocurrido a otros compañeros, ¿cómo te has sentido?*), caso en el que se responde con la misma escala de adjetivos utilizada para el aspecto anterior.

Procedimiento

Una vez contactados los centros y concedido el permiso de acceso por parte de la dirección, se envió una carta informativa a las familias y se obtuvo su consentimiento para la participación del alumnado. La aplicación del instrumento fue efectuada por un miembro de forma anónima y colectiva en las aulas del equipo de investigación. Se desestimaron los cuestionarios con un excesivo número de ítems sin responder o con una tendencia sistemática de respuesta.

Resultados

Para cada participante y por cada uno de los 42 conflictos analizados se obtuvieron tres medidas: frecuencia en el centro, intensidad emocional en los conflictos vividos e intensidad emocional en los conflictos observados. En las tres escalas se asignaron valores de cero a cuatro correspondientes a las etiquetas de las escalas verbales antes descritas. Se efectuaron los análisis estadísticos con el programa SPSS para Windows, versión 15. Mediante estadísticos descriptivos, se analizó la frecuencia y la intensidad emocional ante los diversos conflictos, tanto de forma global como agrupada (conflictos con el sistema escolar, entre iguales y entre profesores y alumnos) e independiente para cada conflicto. Por otra parte, se efectuaron pruebas de contraste de las diferencias inter- e intragrupo. Un análisis previo de los ítems reveló una asimetría significativa para algunos de ellos, por lo que se emplearon pruebas no paramétricas. En los contrastes intergrupo se emplearon como variables de agrupación el curso (prueba de Kruskal-Wallis para k grupos independientes y U de Mann-Whitney para comparar pares de cursos) y el género (U de Mann-Whitney para dos grupos independientes). Para los contrastes intragrupo se utilizó la prueba de Friedman de k grupos relacionados y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos grupos relacionados.

Frecuencia de los conflictos en el centro

En términos globales, la frecuencia percibida es de baja a media ($M = 1,28$; $DT = 0,45$): es mayor en los conflictos con el sistema escolar (Grupo A: $M = 1,65$; $DT = 0,51$), seguidos por los ocurridos entre iguales (Grupo B: $M = 1,32$; $DT = ,56$), en tanto que la menor frecuencia se asigna a los conflictos entre profesores y alumnos (Grupo C: $M = 0,86$; $DT = 0,46$). Mediante la prueba de Friedman se verificó la significación de las diferencias entre los tres tipos de conflictos ($\chi^2 = 593,9$; 2 gl; $p < ,01$). Un posterior análisis con la

prueba de Wilcoxon concretó que estas diferencias significativas se dan entre todos los pares posibles: A > B ($z = -13,8$), A > C ($z = -18,12$) y B > C ($z = -16,1$), con $p < ,01$. Esto indica que los conflictos con el sistema escolar presentan una frecuencia significativamente mayor que los que se dan entre iguales y entre profesores y alumnos. También indica que los conflictos entre iguales son significativamente más frecuentes que los que se producen entre profesores y alumnos.

Como puede observarse en la Tabla II, el conflicto con el sistema escolar más habitual tiene que ver con la imposición de normas escolares (*prohibir a los alumnos salir del centro en el recreo*), lo cual ocurre *muchas veces*. A este lo siguen las conductas disruptivas en el aula (*hablar en clase mientras el profesor explica; entrar en clase tarde con frecuencia*) y con el fraude académico (*copiar en un examen o un trabajo*).

TABLA II. Frecuencia e intensidad emocional de los conflictos con el sistema escolar

A) CONFLICTOS CON EL SISTEMA ESCOLAR	FRECUENCIA EN EL CENTRO		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS VIVIDOS		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS OBSERVADOS	
	M	DT	M	DT	M	DT
Entrar y salir interrumpiendo la clase	1,31	0,84	1,02	0,88	1,02	1,14
Llevarse un examen escondido	0,25	0,58	1,04	1,08	1,18	1,39
Fugarse de algunas clases o de todas	1,28	1,09	0,83	0,99	0,88	1,29
Prohibir salir del centro en el recreo	3,05	1,57	1,64	1,62	1,07	1,44
Fumar en la clase	0,17	0,57	1,25	1,12	1,14	1,45
Copiar en un examen o un trabajo	2,31	1,12	0,82	0,87	1,06	1,32
No participar en las tareas del centro, pasar de todo	1,91	1,05	0,96	1,10	1,36	1,42
Hablar en clase mientras el profesor explica	2,65	1,10	1,01	0,97	1,45	1,23

Romper mobiliario del colegio (ventanas, papele- ras, etc.)	1,10	0,90	0,86	1,00	1,33	1,36
Entrar tarde en clase con frecuencia	2,46	1,13	1,03	1,02	1,02	1,28
GLOBAL GRUPO A	1,65	0,51	1,11	0,77	1,18	0,90

Como se aprecia en la Tabla III, los conflictos entre iguales más frecuentes (los que suceden o *a menudo* o *muchas veces*) tienen que ver con la violencia verbal (*un alumno insulta o grita a otro; un alumno ridiculiza a otro ante los demás*) y con los desacuerdos en un grupo de iguales (*un alumno molesta a sus compañeros mientras trabajan*).

TABLA III. Frecuencia e intensidad emocional de los conflictos entre iguales

B) CONFLICTOS ENTRE IGUALES	FRECUENCIA EN EL CENTRO		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS VIVIDOS		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS OBSERVADOS	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
No respetar los acuerdos de la clase	1,52	0,90	1,24	0,95	1,68	1,12
Amenazar a un compañero	1,70	1,07	2,13	1,48	1,93	1,31
Molestar a sus compañeros mientras trabajan	2,14	1,07	2,11	1,08	1,73	1,30
Sufrir acoso sexual	0,12	0,44	1,91	1,73	2,17	1,59
Ser amenazado o agredido por gamberros al entrar o salir del colegio	1,17	1,11	2,89	1,32	2,50	1,32
Envidiar a otro por su físico, por sus notas, etc.	1,55	1,21	0,83	1,18	1,33	1,38
Ser rechazado por su raza o su religión	0,43	0,79	1,80	1,66	2,43	1,38
Robar objetos o dinero a compañeros	1,21	0,97	3,20	1,06	2,45	1,37

Sufrir discriminación por ser una chica	0,40	0,74	2,82	1,34	2,75	1,28
Enfrentarse a otro por celos o traiciones	1,16	0,86	2,36	1,44	1,56	1,32
Ofrecer drogas a los alumnos en el colegio o sus alrededores	0,67	0,99	1,35	1,62	1,68	1,59
Pegarse con otros compañeros	1,73	0,98	2,27	1,53	1,64	1,31
No cumplir con su parte de un trabajo en equipo	1,83	0,96	2,78	1,11	2,59	1,22
Ser rechazado por tener algún defecto físico o intelectual	1,21	1,16	2,22	1,53	2,58	1,26
Ser rechazado por ser homosexual	0,86	1,21	1,00	1,36	2,03	1,49
Insultar o gritar a un compañero	2,46	1,06	2,41	1,46	1,66	1,33
Ridiculizar a un compañero delante de los demás	2,24	1,12	2,77	1,34	2,17	1,28
GLOBAL GRUPO B	1,32	0,56	2,24	0,85	1,96	0,87

Por último, en la Tabla IV, relativa a los conflictos entre profesores y alumnos, vemos que el conflicto más frecuente (cercano a *a menudo*) se deriva de las exigencias académicas del profesorado (*un profesor exige mucho*); aquí son, en general, más frecuentes los conflictos protagonizados por los profesores. Es necesario subrayar que lo menos frecuente es la violencia física y las amenazas entre profesores y alumnos (*un alumno pega a un profesor; un profesor pega a un alumno; un alumno amenaza a un profesor; un profesor amenaza a un alumno*), así como otras conductas agresivas de los alumnos hacia los profesores (*un alumno rompe pertenencias de un profesor; un alumno tira a un profesor una tiza o una goma; un alumno insulta o grita a un profesor*).

TABLA IV. Frecuencia e intensidad emocional de los conflictos entre profesores y alumnos

C) CONFLICTOS ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS	FRECUENCIA OCURRENCIA CENTRO		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS VIVIDOS		INTENSIDAD DE LOS CONFLICTOS OBSERVADOS	
	M	DT	M	DT	M	DT
Un profesor trata con favoritismo a algún alumno	1,33	1,17	2,28	1,22	2,43	1,27
Un profesor insulta o grita a un alumno	1,11	0,91	2,71	1,30	1,92	1,35
Un profesor tiene manía a un alumno	1,24	1,13	2,65	1,26	2,10	1,34
Un profesor pega a un alumno	0,24	0,58	3,22	1,34	2,67	1,33
Un profesor exige mucho	1,88	1,12	2,05	1,16	2,24	1,25
Un profesor amenaza a un alumno	0,42	0,73	2,46	1,55	2,25	1,30
Un profesor puntúa bajo en los exámenes	1,04	1,00	2,87	1,06	2,55	1,27
Un profesor ridiculiza a un alumno ante los demás	1,13	0,97	2,98	1,26	2,55	1,39
Un alumno rompe pertenencias de un profesor (coche, libros, etc.)	0,36	0,58	1,33	1,19	1,09	1,31
Un alumno pega a un profesor	0,05	0,22	1,71	1,49	1,72	1,56
Un alumno contesta de forma desafiante a un profesor	1,25	0,93	1,52	1,33	1,21	1,28
Un alumno tira a un profesor una tiza o una goma, etc.	0,45	0,70	1,16	1,42	1,17	1,28
Un alumno amenaza a un profesor	0,32	0,59	3,00	1,54	1,29	1,32
Un alumno ridiculiza a un profesor en público imitando sus gestos o su voz	1,35	1,15	0,82	1,11	1,09	1,22
Un alumno insulta o grita a un profesor	0,75	0,87	1,83	1,59	1,20	1,31
GLOBAL GRUPO C	0,86	0,46	2,21	0,93	1,93	0,85

Intensidad emocional de los conflictos vividos

La intensidad media global llega casi a *molesto* ($M = 1,87$; $DT = 0,64$). Al estudiar la Tabla II se observa una relación inversamente proporcional entre la frecuencia y la intensidad de los conflictos con el sistema escolar, los cuales, aunque constituyen el grupo de mayor frecuencia, presentan los valores más bajos en afectación emocional ($M = 1,11$; $DT = 0,77$). Sin embargo, los conflictos entre iguales (Tabla III) y los conflictos entre profesores y alumnos (Tabla IV) revierten en emociones más intensas (respectivamente $M = 2,24$; $DT = 0,85$; $M = 2,21$; $DT = 0,93$), cuyos valores llegan a estar entre *molesto* e *indignado*. Se constató la significación de las diferencias entre los tres grupos ($\chi^2 = 355,9$; 2 gl; $p < ,01$), concretadas con $p < ,01$ entre los pares $B > A$ ($Z = -15,87$) y $C > A$ ($Z = -14,56$). Así, los conflictos entre iguales y entre profesores y alumnos son equivalentes entre sí globalmente: ambos suscitan una reacción emocional más negativa que los relacionados con el sistema escolar.

Solo un conflicto entre iguales provoca indignación: el robo (*robar objetos o dinero a un compañero*). Le siguen otros conflictos que despiertan emociones cercanas a la indignación como los problemas en la convivencia con iguales externos al centro (*ser amenazado o agredido por gamberros al entrar o salir del colegio*), la exclusión social (*sufrir discriminación por ser una chica*), los desacuerdos con un grupo (*no cumplir con su parte del trabajo*) y la violencia verbal (*ser ridiculizado ante los demás; insultar o gritar*), entre otros.

En los conflictos entre profesores y alumnos, la violencia física o verbal entre ambos provoca una reacción de indignación en el alumnado: *un profesor pega a un alumno y un alumno amenaza a un profesor*. A estos los siguen de cerca varios conflictos en los que el agresor es miembro del profesorado (*un profesor ridiculiza a un alumno ante los demás; un profesor insulta o grita a un alumno; un profesor amenaza a un alumno*). También generan emociones próximas a la indignación otros conflictos en los que sigue predominando el papel de víctima entre los alumnos –como cuando se los discrimina (*un profesor tiene manía a un alumno; un profesor trata con favoritismo a algún alumno*)– y aquellos que tienen que ver con la exigencia académica excesiva (*un profesor puntúa bajo en los exámenes; un profesor exige mucho*). En contraste, la reacción del alumnado para el resto de conflictos en los que el profesor es víctima oscila entre la indiferencia y la molestia.

Intensidad emocional de los conflictos observados

Generalmente, la intensidad emocional ante los conflictos observados está también cercana a la molestia ($M = 1,69$; $DT = 0,74$). Los conflictos ajenos que alcanzan emociones más negativas se dan en su mayoría entre iguales (Tabla III) y entre profesores y alumnos (Tabla IV) (respectivamente $M = 1,96$; $DT = 0,87$; $M = 1,93$; $DT = 0,85$). Ambos casos casi generan molestia. En último lugar se encuentran los conflictos con el sistema escolar (Tabla II), ante los cuales la reacción es prácticamente de calma ($M = 1,18$; $DT = 0,90$). La prueba de Friedman verificó la significación de las diferencias entre los tres tipos de conflictos ($\chi^2 = 295,6$; 2 gl; $p < ,01$), concretadas mediante la prueba de Wilcoxon con $p < ,01$ entre los pares $B > A$ ($Z = -5,95$) y $C > A$ ($Z = -13,87$). En estos casos, la pauta que resulta es igual a la de los conflictos experimentados personalmente, pues, cuando se observan conflictos ajenos, se promueve una reacción significativamente más negativa si se producen entre iguales, o entre profesores y alumnos.

Los conflictos entre iguales que afectan más negativamente (entre la molestia y la indignación) presentan una pauta similar a la de los conflictos vividos y aquí, de nuevo, destaca la exclusión social (*sufrir discriminación por ser chica; rechazar a un compañero por tener algún defecto físico o intelectual; ser rechazado por su raza o religión*), los desacuerdos con un grupo (*no cumplir con parte de su trabajo en el equipo*), los problemas de convivencia con iguales externos al centro (*ser amenazado o agredido por gamberros del barrio al entrar o salir del colegio*) y los robos (*robar objetos o dinero a compañeros*), entre otros.

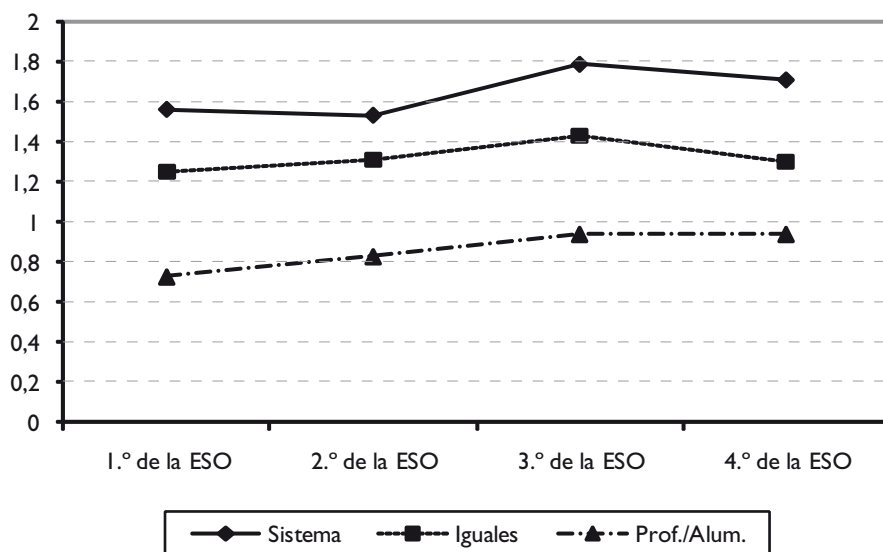
Respecto a los conflictos observados entre profesores y alumnos, predominan, al igual que en el caso de los conflictos vividos, aquellos en los que los alumnos son víctimas del profesorado y destacan por su intensidad emocional negativa (entre molesto e indignado) la violencia física o verbal de los profesores (*un profesor pega a algún alumno; un profesor ridiculiza a un alumno ante los demás; un profesor amenaza a algún alumno*), la exigencia académica excesiva (*un profesor puntúa bajo en un examen; un profesor exige mucho*) y las discriminaciones por parte del profesor (*un profesor trata con favoritismo a algún alumno; un profesor tiene manía a algún alumno*).

Los conflictos según el curso escolar

Por lo que se refiere a la frecuencia de los conflictos, en el Gráfico 1 se observa una tendencia al alza, que en la prueba de Kruskal-Wallis resulta significativa ($\chi^2 = 11,74$; 3 gl; $p < ,01$), especialmente en 3.º de ESO, cuya frecuencia global se revela significativamente superior en la prueba de Mann-Whitney respecto a 1.º ($Z = -3,11$; $p < ,01$) y

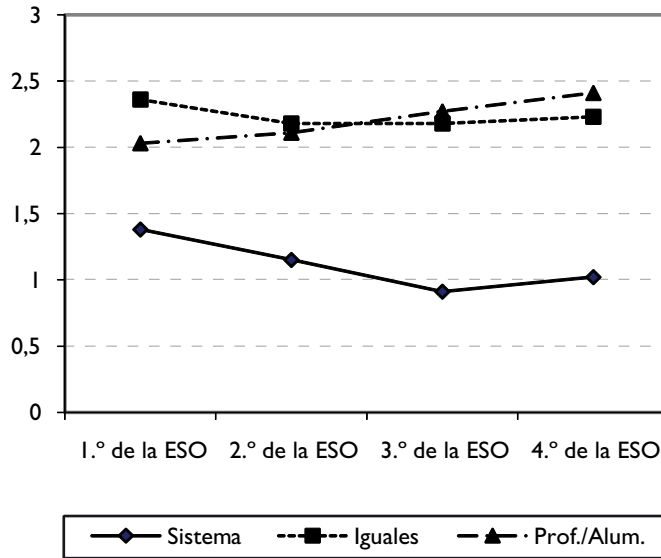
2.º ($z = -2,32; p <, 05$); aunque también se muestra esta misma tendencia significativa en 4.º respecto a 1.º ($z = -2,21; p <, 05$). Estas diferencias por cursos son significativas en general para los conflictos con el sistema escolar ($\chi^2 = 17,4; 3 \text{ gl}; p <, 01$) y para los conflictos entre profesores y alumnos ($\chi^2 = 20,1; 3 \text{ gl}; p <, 01$). Sin embargo, la frecuencia de los conflictos entre iguales se mantiene estable en la ESO.

GRÁFICO I. Frecuencia en el centro según el curso



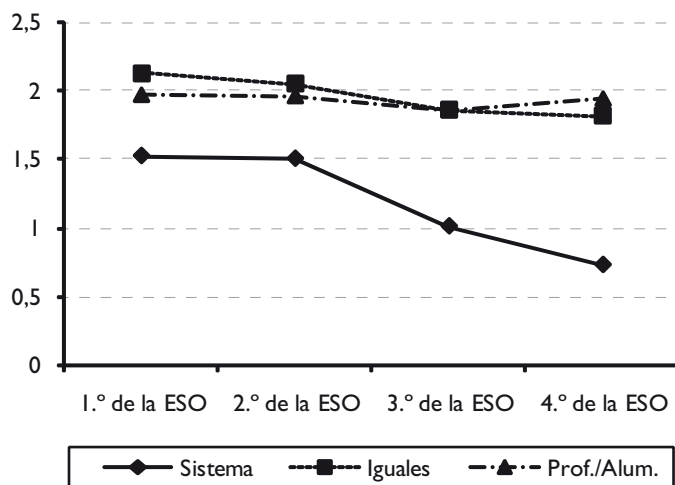
En el Gráfico II podemos apreciar que la intensidad emocional ante los conflictos vividos entre iguales se mantiene también estable a lo largo de la ESO. Sin embargo, los cambios en la reacción emocional resultan significativos ante los conflictos entre profesores y alumnos ($\chi^2 = 11,28; 3 \text{ gl}; p <, 01$), de modo que esta se va tornando en general más negativa con el paso de los cursos; se hallan diferencias de peso entre 1.º y 3.º ($z = -2,14; p <, 05$), 1.º y 4.º ($z = -3,26; p <, 01$) y 2.º y 4.º ($z = -1,99; p <, 05$). Por último, respecto a los conflictos con el sistema escolar, la intensidad emocional disminuye significativamente ($\chi^2 = 19,9; 3 \text{ gl}; p <, 01$) a lo largo de los cursos, con diferencias entre 1.º y 2.º ($z = -2,03; p <, 05$), 1.º y 3.º ($z = -4,22; p <, 01$) y 1.º y 4.º ($z = -3,25; p <, 01$) y entre 2.º y 3.º ($z = -2,18; p <, 05$).

GRÁFICO II. Intensidad emocional de los conflictos vividos según el curso



En el Gráfico III se observa una tendencia a la baja según avanza la escolaridad respecto a la intensidad emocional global generada al presenciar conflictos, que resulta significativa ($\chi^2 = 22,4; 3 \text{ gl}; p <, 01$). Así, esta disminuye de 1.º a 3.º ($z = -2,72; p <, 01$) y de 1º a 4º ($z = -4,01; p <, 01$), así como de 2.º a 3.º ($z = -2,53; p <, 05$) y de 3.º a 4.º ($z = -3,66; p <, 01$). Estas diferencias por cursos son significativas en general para los conflictos con el sistema escolar ($\chi^2 = 65,6; 3 \text{ gl}; p <, 01$) y los conflictos entre iguales ($\chi^2 = 11,1; 3 \text{ gl}; p <, 05$). Así pues, los conflictos ajenos suscitan cada vez emociones menos negativas, excepto en el caso de los conflictos entre profesores y alumnos, cuya intensidad emocional se conserva a lo largo de la ESO.

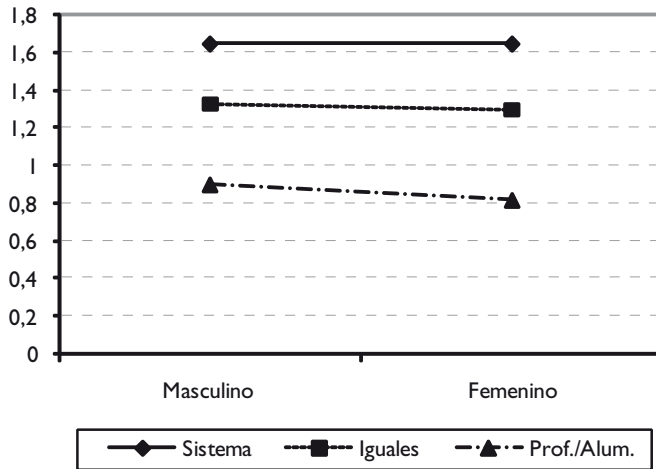
GRÁFICO III. Intensidad emocional de los conflictos observados según el curso



Los conflictos según el género

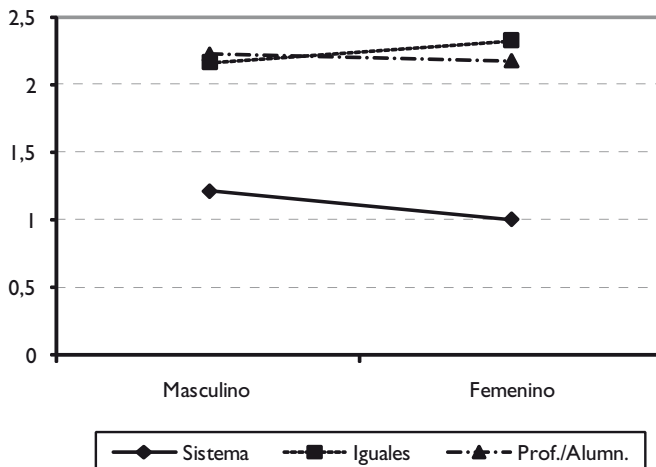
En principio, tenemos que apuntar a que hay una igualdad entre géneros en cuanto a la frecuencia con la que se perciben los conflictos de modo global. En el Gráfico iv se muestra la similitud de frecuencia para las tres tipologías de conflictos. No obstante, la prueba de Mann-Whitney reveló diferencias significativas para un conflicto específico con el sistema escolar: *un alumno entra y sale interrumpiendo la clase* ($z = -2,9$; $p <, 01$). Para algunos conflictos particulares entre iguales, se percibe más violencia verbal entre los chicos: *un alumno amenaza a otro compañero* ($z = -2,7$; $p <, 01$) o *un alumno insulta o grita a otro compañero* ($z = -2,2$; $p <, 05$). Lo mismo sucede en algunos conflictos entre profesores y alumnos como *un profesor tiene manía a un alumno* ($z = -3,1$; $p <, 01$), *un profesor le pega a un alumno* ($z = -1,98$; $p <, 05$) y *un profesor exige mucho* ($z = -2,4$; $p <, 05$). El conflicto *ser discriminado por ser una chica* es el único que ellas perciben con más frecuencia que ellos ($z = -3,9$; $p <, 01$).

GRÁFICO IV. Frecuencia en el centro según el género



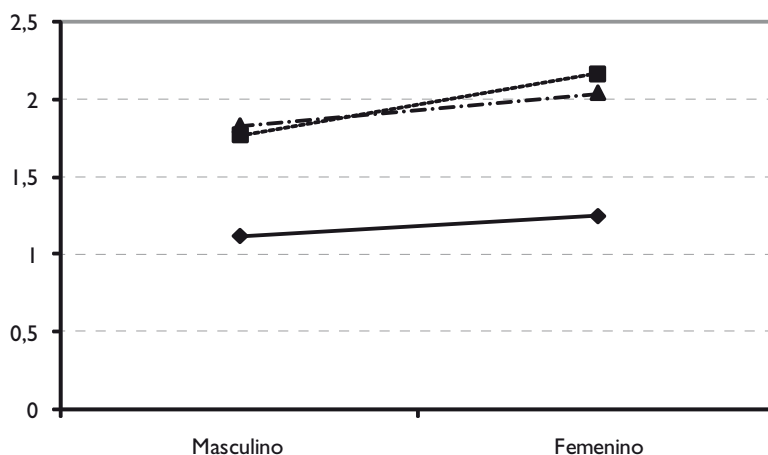
Respecto a la intensidad emocional de los conflictos vividos, no se hallaron diferencias significativas globales en cuanto al género. No obstante, se confirma la tendencia apreciada en el Gráfico v que indica que las chicas sienten emociones más negativas ante los conflictos entre iguales ($z = -2,1; p <,05$), mientras que a los chicos esto les sucede ante los conflictos con el sistema escolar ($z = -2,8; p <,01$).

GRÁFICO V. Intensidad emocional de los conflictos vividos según el género



Respecto a la intensidad emocional experimentada al presenciar un conflicto como espectador se encuentran diferencias significativas de género globales a favor de las chicas ($z = -3,8; p <, 01$): las alumnas se muestran más implicadas emocionalmente ante los conflictos ajenos. En el Gráfico VI, se sugiere esta misma tendencia para los conflictos con el sistema escolar ($z = -2,3; p <, 05$), entre iguales ($z = -4,6; p <, 01$) y entre profesores y alumnos ($z = -2,8; p <, 01$).

GRÁFICO VI. Intensidad emocional de los conflictos observados según el género



Discusión y conclusiones

En el conflicto escolar, la voz del alumnado ha sido menos oída que la de los adultos y, cuando se ha escuchado, ha sido constreñida básicamente al análisis de los conflictos entre los propios alumnos. Todo ello nos devolvía una imagen negativa y violenta de los adolescentes de Secundaria. Nuestros resultados ilustran la importancia de examinar las distintas perspectivas de los implicados en cualquier conflicto y de ofrecer una interpretación alternativa y complementaria desde el punto de vista de los jóvenes.

Para empezar, encontramos una percepción sobre la frecuencia de los conflictos que es entre baja y media, así como una escasa incidencia de fenómenos muy graves

(vandalismo, agresiones físicas entre profesores y alumnos...), lo que nos lleva a cuestionar las teorías más catastrofistas sobre la escuela actual. Sin embargo, se constata la cotidianidad de los desacuerdos en la convivencia escolar, especialmente reflejados en los conflictos con el sistema escolar (imposición de normas, interrupciones en el aula, fraude académico...), que son los más frecuentes. Esto pone de manifiesto el rechazo hacia el sistema, lo que no es de extrañar en un contexto institucional que normalmente no hace partícipe al alumnado de las normas que rigen el aula y el centro. Es más, los datos obtenidos nos llevan a deducir que existe descontento en la vida escolar y que no solo son los profesores y los padres quienes están insatisfechos ante los conflictos, sino también los alumnos.

A pesar de este clima de insatisfacción, los estudiantes opinan que la conflictividad entre profesores y alumnos es baja, puesto que este es el grupo de conflictos menos frecuente. Todo ello está en sintonía con lo ya hallado por Jares (2004) y muestra que las relaciones entre profesores y alumnos no son tan tensas como parece indicar el consenso adulto. Esto ha de servir para recordarnos la importancia de las distintas percepciones en un conflicto, pues –como apuntan Álvarez-García et ál. (2007)– los alumnos perciben más violencia entre los profesores de la que los docentes indican. Así pues, en general, nuestros resultados muestran que son más frecuentes los conflictos en los que el alumnado es ‘víctima’ del profesorado que los de sentido contrario. Todo ello nos lleva a revisar la asignación automática de los papeles de ‘agresor’ para el alumno y de ‘víctima’ para el profesor.

En paralelo, es importante reseñar que a pesar de su baja incidencia, y de acuerdo con Cangas et ál. (2007), nuestra previsión inicial coincide en que son precisamente algunos conflictos específicos desencadenados por los profesores los que producen una reacción más negativa entre los alumnos, incluso por encima de muchos de los conflictos entre iguales que tanto preocupan. En este sentido, conductas que pueden pasar desapercibidas para los profesores como ridiculizar, gritar o insultar a los alumnos, tenerles manía o puntuar bajo indignan a los adolescentes. Esta reacción es común en esta etapa de la vida, caracterizada por la revisión crítica de las normas y valores adultos y por una mayor sensibilidad hacia lo que se puede percibir como un ataque a la identidad personal en proceso de construcción.

No obstante, de modo global, encontramos reacciones emocionales equivalentes en los conflictos entre profesores y alumnos y aquellos que se producen entre iguales. Estos últimos alcanzan una incidencia media-baja (aunque significativamente inferior a la de los conflictos con el sistema escolar). En coincidencia con lo ya destacado en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2006; Sanabria et ál., 2007), la violencia verbal

entre iguales es el conflicto más frecuente dentro de esta tipología, seguida por las ridiculizaciones y por molestar a otros compañeros mientras trabajan. Otras acciones, violentas como las agresiones físicas y las amenazas entre compañeros, o las agresiones de gamberros de fuera del colegio, presentan menor incidencia, aunque su frecuencia no es desdeñable y deben ser abordadas por su gravedad. Sin embargo, resulta llamativo que las emociones (entre la molestia y la indignación) suscitadas sean equivalentes a las generadas por la violencia verbal y las ridiculizaciones entre iguales y que solo se vean superadas por las que provocan los robos entre compañeros (que suscitan entre indignación y furia). Aunque estos resultados pueden resultar sorprendentes –ya que, de acuerdo con ellos, por ejemplo, parece que una agresión física entre iguales puede inquietar menos que una agresión verbal por parte de un profesor–, también nos hacen reflexionar sobre los códigos adolescentes y sobre su especial sensibilidad ante la autoridad adulta, lo que nos puede proporcionar claves para encauzar los problemas relacionados con la convivencia escolar.

Siguiendo esta lógica de valores, las acciones en contra del sistema escolar parecen contar con una óptima aceptación entre el alumnado, puesto que ocupan el primer puesto en el ranquin de frecuencia y el último en el de intensidad emocional. Esto indica el rechazo constante que los adolescentes manifiestan hacia las normas escolares y la tranquilidad con la que encaran sus «sabotajes académicos». Por ejemplo, los adolescentes parecen convenir en que las interrupciones en el aula o copiar en un examen (conflictos bastante molestos para los profesores) son frecuentes. Sin embargo, la despreocupación que manifiestan al respecto hace pensar que la intención de estas conductas no es necesariamente atacar al profesorado, sino más bien ‘saltarse las normas que no comparten’. En contraste con esta indiferencia, sus emociones son más negativas dentro de esta tipología por lo que respecta a la prohibición de salir del centro en el recreo, una norma adulta infranqueable que constituye el conflicto más frecuente de todos.

Por otro lado, parece que, efectivamente, la oposición se va redirigiendo en la adolescencia media hacia el adulto como objetivo de confrontación. En la adolescencia temprana, los sujetos parecen más centrados en reajustar sus patrones de relación en el nuevo contexto académico de la Secundaria y se enfrentan a numerosos conflictos entre iguales (Díaz-Aguado et ál., 2004). De esta forma, en los primeros cursos de la ESO sobresalen los conflictos entre iguales. En cambio, al avanzar la adolescencia media, aun cuando se mantienen los conflictos con los compañeros, van aumentando peligrosamente los conflictos con los patrones de autoridad adulta y se aprecia un incremento de los conflictos con el sistema escolar y entre los profesores y los alumnos,

lo cual contribuye al aumento abrupto de la conflictividad general alrededor de los 14-15 años. Si ese nivel de conflictividad lo combinamos con la creciente oposición hacia el mundo adulto (Rodrigo et ál., 2005) –constatada en el aumento de la intensidad emocional con que se viven los conflictos entre profesores y alumnos en el segundo ciclo de la ESO–, reunimos todos los ingredientes para entender la virulencia general de la adolescencia media y su progresiva concentración en contra de los adultos.

Por último, nos alineamos con Jares (2004) cuando afirmamos que los chicos y las chicas presentan más similitudes que diferencias en cuanto a la frecuencia con que perciben los tres tipos de conflictos. Descartamos, pues, que los chicos tengan mayor tendencia general al conflicto, aunque en su caso sí se aprecia más violencia verbal entre iguales en algunos conflictos específicos (amenazar, gritar o insultar) que en las chicas: Esto está en desacuerdo con la asociación tradicional de la violencia directa con los chicos y de la indirecta con las chicas (Österman et ál., 1997). Sin embargo, las diferencias de género más relevantes las encontramos en las reacciones ante los conflictos escolares vividos, de forma que a los chicos los perturba más el mundo normativo del sistema escolar y a las chicas, el mundo interpersonal de los conflictos entre iguales. Una tendencia que alcanza su máximo exponente cuando se trata de simpatizar con los conflictos ajenos de todo tipo, situación en la que las chicas demuestran siempre más reacción emocional y conectan más que los chicos con las emociones de los demás. Por lo tanto, a pesar de la ‘igualdad de conflictividad’, el efecto social del género sigue marcando (a pesar de los objetivos educativos explicitados) la forma en que las alumnas y los alumnos viven los conflictos propios y ajenos y acerca a los varones al modelo de hombre emocionalmente ‘duro’.

En resumen, hemos visto como los alumnos tienen una perspectiva que no siempre coincide con la del adulto, tanto acerca de cuáles son los conflictos más frecuentes como sobre cuáles pueden suscitar mayor indignación. Además, dichos conflictos afectan de modo distinto según la edad y el género. En este punto nos llama poderosamente la atención el progresivo aumento del encontronazo que se produce en la ESO con la autoridad institucional adulta encarnada en el profesorado y en el sistema escolar establecido. Aparece un profundo desencuentro entre la institución escolar y el alumnado. Cuando los alumnos muestran tan poca preocupación ante el cumplimiento de las normas escolares, cabe preguntarse si los reglamentos internos (cuando no son compartidos y creados con y para el alumnado) cumplen una función educativa o simplemente sancionadora. No olvidemos que en nuestra sociedad, generar y compartir las normas de convivencia escolar constituye un aprendizaje esencial que ayudará en la consolidación de la democracia más allá de las garantías institucionales.

Sin embargo, no estamos interesados en identificar a agresores y a víctimas, sino en buscar soluciones más comprensivas que entiendan la perspectiva de todos los implicados en el conflicto escolar. Esto nos lleva a retomar la oportunidad de los programas de convivencia que buscan cambios más globales en la escuela, partiendo de las necesidades del profesorado y del alumnado (Heerboth, 2000). De hecho, hubiera sido enormemente interesante haber tenido en cuenta qué tipo de intervención se llevaba a cabo en los centros que participaron en nuestro estudio; con ello, habríamos podido comprobar los posibles cambios en la percepción adolescente del conflicto. Resultaría interesante aclarar si el rechazo de los estudiantes adolescentes hacia la autoridad adulta podría disminuir si cambiase la organización escolar, la formación inicial de los docentes (por ejemplo en valores, ciudadanía...) y la cultura escolar. Para que la convivencia mejore, la escuela debe cambiar hacia la construcción de un ámbito más democrático e igualitario para hombres y mujeres (Rudduck y Flutter, 2007; Bolívar y Guarro, 2007), pero en el que no se olvide que la escuela es un todo conformado por los profesores, los alumnos, las familias, la comunidad y la organización escolar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 4, 686-695.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 1-2, 89-96.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción educativa. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 2, 263-275.
- Cangas, J., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 1, 114-119.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Salawani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: a Meta-Analytic Review of Gender

- Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79, 5, 1185-1229.
- Ceballos, E., Correa, A. D., Vega, A., Correa, N., Gorostiza, A., Hernández, H. et ál. (2002). *An Inventory of Conflictive Situations in Secondary School: Devising an Instrument to Assess the Conflict in School*. European Conference on Educational Research. Lisboa, 11-14 septiembre, 2002.
- Correa, A. D., Ceballos, E., Vega, A., Gorostiza, A. y Hernández, H. (2001). Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes. En AIDIPE (Ed.), *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento. x Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (120-127). La Coruña: AIDIPE.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Etxeberría, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Heerboth, J. (2000). School Violence Prevention Programs in Southern Illinois High Schools: Factors' related to Principal's and Counsellors' Perception of Success. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 8-A, 2752.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- (2004). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Santa Cruz de Tenerife: ICEC; Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69, 817-832.

- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 86-101.
- Martínez Martín, M. y Tey Teijón, A. (Coords.) (2003). *La convivencia en los centros de Secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2000). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar SAVE. *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 4, 515-528.
- Österman, D., Björkqvist, D. y Lagerspetz, K. (1998). Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behaviour*, 24, 1-8.
- Peets, K. y Kikas, E. (2006). Aggressive Strategies and Victimization during Adolescence: Grade and Gender Differences, and Cross-Informant Agreement. *Aggressive Behaviour*, 32, 1, 68-79.
- Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros VIII. Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Profesor; Sindicato ANPE.
- Revilla, J. C. (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532.
- Rodrigo, M. J., García, M., Maiquez, M. L. y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26, 1, 21-34.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sanabria, M. A., Villanueva, C. y García-Álvarez, M. P. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1.º y 2.º de ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18, 2, 189-200.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.

Dirección de contacto: Esperanza M.^a Ceballos Vacas. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Campus Central. Módulo B. C/ Delgado Barreto, s/n; 38204, La Laguna, España. E-mail: eceballo@ull.es

El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva

Social Darwinism as a Key Constituent of the Field of Physical Activity (PE, Sports and Recreation)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-108

José Ignacio Barbero-González

Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Segovia, España.

Resumen

Partiendo de que el diseño y apogeo del darwinismo social coincidió en el tiempo con la emergencia y cristalización institucional del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva (AFERD), me formulo la siguiente pregunta: ¿Impregnaron las tesis del darwinismo social los discursos y prácticas de los *propagandistas de la nueva cultura corporal*? En la respuesta, sigo este proceso: Para empezar, me detengo a considerar el concepto de *darwinismo social*. Ello me lleva, primero, a contextualizar las condiciones de posibilidad del pensamiento y de los hallazgos de Darwin. A continuación, me centro en las ideas del máximo exponente del evolucionismo, Herbert Spencer, un filósofo cuya obra gozó de una gran difusión a finales del siglo XIX y principios del XX y que, además, nos dejó un influyente ensayo sobre Educación Física (EF). En este breve texto, el autor explica la necesidad de la formación física de niños y jóvenes aludiendo a la dura lucha por la vida en la que se ven inmersos tanto los individuos particulares como la nación-Estado. Posteriormente, para responder a la pregunta inicial, analizo distintas fuentes primarias del campo de la AFERD que, dadas las limitaciones espaciales, se circunscriben al debate político en España en torno a la creación del primer centro de formación del profesorado de EF y a las obras de algunos autores españoles y norteamericanos. En ambos casos, buena parte de la *razón de ser* de la EF se asienta sobre la cuestión del éxito o la supervivencia -expresada de un modo más o menos real o metafórico-. Para finalizar, a modo de epílogo, ilustro la fuerza de dicha teoría social en la configuración original del campo de la AFERD remitiendo a leyendas que

establecen una vinculación causal entre distintas formas de ejercitación, el vigor físico y la supervivencia (victorias militares).

Palabras clave: evolucionismo, darwinismo social, Educación Física, deporte, siglo XIX.

Abstract

Given that the design and height of social Darwinism and the emergence and institutional crystallisation of the field of physical activity in the sphere of education, sport and recreation (PAESR) coincide in time, the following question is posed: Did the thesis of social Darwinism permeate the discourses and practices of the *propagandists of the new culture of the body*? The answer follows these stages: First, the concept of social Darwinism is examined. To do this, the conditions making Darwin's thought and findings possible are placed in context. The focus then shifts to the work of Herbert Spencer, one of the greatest exponents of evolutionism, a philosopher whose work enjoyed great popularity in the late 19th and early 20th centuries and author of an influential essay on physical education (PE). In this brief text, the author explains the deficiency of the physical training of children and youth and the need for PE by alluding to the hard struggle of individuals (and the nation-state) for existence. Subsequently, to answer the original question, various primary sources in the field of PAESR are analysed. Due to space constraints the sources are limited to a number of Spanish and American authors and the political debate prior to the foundation of the first institution for the training of PE teachers in Spain. In both cases, much of the *raison d'être* of PE is based on the question of survival, expressed in a range of real and metaphorical senses. As an epilogue, the strength of social Darwinism in the shaping of the field of PAESR is illustrated by referring to legends that glorify the causal links between physical exercise, vigour and survival (military victories).

Key words: evolutionism, social Darwinism, physical education, sport, 19th century.

Introducción

La emergencia y difusión del darwinismo social y la proliferación discursiva de una *nueva cultura corporal* que glorificaba las bondades de la ejercitación *racional* son

coetáneas. Aunque en ambos casos pueden rastrearse iniciativas pioneras en siglos anteriores, su cristalización se produjo en la segunda mitad del siglo XIX.

Esta coincidencia, unida a la excusa del ducentésimo aniversario del nacimiento de Darwin y al eco de algunos vocablos habituales en los textos de Educación Física (EF), me llevó a indagar en la imbricación entre el discurso del darwinismo social y las iniciativas teórico-prácticas que propugnaban la conveniencia de extender la AFERD al conjunto de las poblaciones.

Para los historiadores del deporte del mundo anglosajón, este asunto no es nuevo (Mangan, 1981 y 1999; Brown, 1985). En el contexto español, el darwinismo social no ha pasado de ser un referente colateral al que todavía no se ha prestado la atención debida (Pastor Pradillo, 1997; posiblemente la obra más valiosa, empíricamente hablando, de la historia de la EF española). Esto es en buena medida aplicable también al espacio iberoamericano (Ainsenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008).

En esta tesitura, trataré aquí de mostrar que el darwinismo social, entendido en un sentido amplio, fue uno de los argumentos tácitos y explícitos más potentes en que se apoyó la tarea de *evangelización* en la nueva cultura corporal, hasta acabar *fijándose* como una de las *claves constitutivas* del campo. Por limitaciones de espacio, me he ceñido a fuentes primarias y secundarias de España y Estados Unidos.

Los apartados en que está organizado el texto responden, primero, al intento de clarificar el sentido en el que utilizo la expresión *darwinismo social* para, en segundo lugar, ilustrar la fuerza de dicho discurso en los debates teóricos y políticos y en las iniciativas prácticas e institucionales del incipiente campo de la AFERD.

De Darwin al darwinismo social

El gran mérito de Darwin fue asentar científicamente la teoría de la selección natural. Tomando como fecha simbólica 1859, año en que se publican el prospecto de los *Primeros principios* de Spencer y *El origen de las especies*, se puede afirmar que la cristalización definitiva del evolucionismo en las ciencias naturales y en el pensamiento social tuvo lugar durante la llamada *era del capitalismo*, entre 1848 y 1875 (Hobsbawm, 1987). El rasgo distintivo de estas tres décadas es, de acuerdo con este autor (p. 6), *el triunfo mundial del capitalismo*, incluido el uso corriente del vocablo, en una sociedad basada en la empresa privada competitiva cuya clase emer-

gente –la burguesía– justifica su posición natural de dominio en clave meritocrática (el triunfo de los más aptos) a la vez que vislumbra un futuro de progreso y bienestar creciente para sí misma y para el conjunto de la sociedad.

A su vez, podemos situar el apogeo y declive del evolucionismo entre 1875 y 1914, durante la llamada *era del imperio* (Hobsbawm, 1989). Durante estos años, las ideas de Spencer, filósofo considerado por algunos como la conciencia política de su época, gozaron de una gran difusión e influencia (Gaupp, 1930):

Fue Herbert Spencer –esto está bien sentado hoy– un acontecimiento de significación europea, o más bien universal. Lo mismo que un Voltaire, un Kant, un Schopenhauer, representó una fuerza espiritual, cuyo influjo se extendió mucho más allá del pueblo que le produjo, llegando a todos los países civilizados y afirmando y fecundizando la vida espiritual. Fue, además –dirían muchos– el filósofo de su tiempo, es decir, el hombre que dio expresión más clara y coherente a la conciencia científica de la última mitad del siglo XIX (p. 7).

Pero, dice Hobsbawm (1989, p. 274), la incapacidad de los planteamientos evolucionistas a la hora de explicar y ofrecer soluciones a los problemas de cohesión que perturbaban cada vez más a las sociedades del nuevo siglo vino acompañada de otras formas de comprender las transformaciones históricas que ocuparon su lugar. Los nuevos problemas no alteraron el optimismo ni la fe en el progreso; lo que ocurrió fue que «ese optimismo incluía no solo a quienes creían en el futuro del capitalismo, sino también a aquellos que aspiraban a hacerlo desaparecer». (Hobsbawm, 1989, p. 10).

Frente a la tendencia a presentar las grandes figuras de la historia como portentos sobrehumanos, inmersos en una especie de vacío, capaces por sí mismos de grandes creaciones individuales, se entienden mejor las condiciones de posibilidad de Darwin y Spencer, que los ubican dentro de largos procesos que tienen lugar en contextos sociales concretos (Elias, 1991). Vistas así las cosas, la obra de estos dos científicos puede enmarcarse dentro de un proyecto colectivo en el que compitieron y colaboraron con algunos de sus contemporáneos. Como Darwin relata en la introducción a *El origen de las especies* (1888, pp. 51-52), el primer sumario de lo que más tarde sería la obra definitiva lo redactó, con cierta urgencia, al saber que Alfred Russell Wallace le estaba pisando el terreno.

Cuando el joven Darwin inició en 1831 su periplo en el Beagle, el paradigma evolucionista orientaba desde hacía ya algunas décadas las indagaciones de pensadores de

variado espectro de las ciencias naturales y de las sociales. En su círculo más próximo, su abuelo Erasmus había escrito a finales del siglo XVIII un tratado sobre la evolución de las plantas y los animales. En la *Noticia histórica del desarrollo de las ideas acerca del origen de las especies antes de la publicación de la primera edición de la obra* que añadió en la tercera edición, Darwin valora las aportaciones de numerosos actores dentro de un largo proceso. El anonimato de uno de estos (el autor de los *Vestigios de la creación*) y el comentario del propio Darwin («obra que ha prestado excelente servicio en nuestro país llamando la atención sobre este asunto, alejando prejuicios y preparando el terreno para recibir ideas análogas») sugieren que la implantación del nuevo modelo no estuvo exenta de dificultades (Darwin, 1988, pp. 39-49).

Así pues, la concepción de la sociedad y de la vida como un proyecto susceptible de ser interpretado y construido sobre unas premisas antropocéntricas racionales y empírico-positivas llevaba tiempo gestándose y cuando, en la segunda mitad del siglo XIX, Darwin publica sus obras y dota de base científica a dicha visión del mundo, el terreno estaba ya muy abonado para su recepción (Núñez, 1977):

La idea de progreso, verdadero supuesto básico de la moderna cultura europea y motivo de continua satisfacción para el hombre decimonónico, se encontraba por fin confirmado científicamente. En adelante, la noción de desarrollo histórico, que andaba ya flotando en la conciencia occidental desde hacía más de un siglo, se podrá interpretar sólidamente bajo la óptica naturalista del término *evolución*. [...] En este sentido, más que de Darwin, habría que hablar de *darwinismo* o *era darwiniana*, en cuanto que se trata en rigor de una auténtica concepción del mundo que se construye a partir de la teoría transformista (p. 8).

Una era darwiniana caracterizada por potentes retroalimentaciones entre las ciencias naturales y las sociales: si para Grasa Hernández (1986, p. 43) «la filosofía y la economía política desempeñaron un papel nada desdeñable en esa laboriosa aproximación a la idea de selección natural», según Giner (1988, p. 602) Darwin «llegó a sus revolucionarias conclusiones gracias, en parte, a sus conocimientos de ciencia social», de la cual extrajo el marco general.

El referente más decisivo en la configuración inicial de la teoría de Darwin fue Thomas R. Malthus, propietario de la primera cátedra de Economía Política que se estableció en Inglaterra en 1805. De él tomó el concepto de *lucha por la vida* desarrollado en el *Ensayo sobre la población*, donde defiende la tesis de que la

progresión aritmética con que, en el mejor de los casos, crecen los alimentos es insuficiente para alimentar a una población que, si no encuentra obstáculos, crece en progresión geométrica (Sánchez Orcajo y Uña, 1996, pp. 307-320). Darwin leyó dicho ensayo en 1838, dos años después de su regreso del viaje en el Beagle y lo que leyó le causó un impacto decisivo (Núñez, 1977):

La contribución del ensayo de Malthus a la formación de la teoría darwiniana fue, pues, tanto directa como indirecta: directa, en la medida en que le aportó un dato fundamental en la explicación del proceso selectivo, es decir, la presión de supervivencia ejercida constantemente sobre cada elemento orgánico proveniente de la superproducción; indirecta, en cuanto que le suministró todo un contexto general de referencia teórica a través del cual Darwin relacionaría un gran número de ideas hasta el momento inconexas. En definitiva, el futuro autor de *El origen de las especies* había encontrado el marco teórico adecuado para empezar a trabajar (p. 46).

El otro gran referente de Darwin fue Spencer, a quien, según Giner (1988, p. 597), profesó una gran admiración. El papel de Spencer fue más bien el de proyectar filosófica e ideológicamente la teoría darwiniana enfatizando el *triunfo* o la *supervivencia de los más aptos*. Una expresión de alcurnia spenceriana (Núñez, 1977, p. 49) que, a pesar de su carácter un tanto tautológico (¿Quiénes sobreviven? Los más aptos. ¿Quiénes son los más aptos? Los que sobreviven.), se convirtió en la tarjeta de presentación más popular de la teoría de la selección natural.

Darwin trasladó estas premisas al reino animal y les proporcionó una base empírica gracias a lo cual, circunscribiéndonos al 'estricto ámbito' de las ciencias naturales, fueron generalmente bien aceptadas por personas de distintas posiciones ideológicas. El problema surgió cuando algunos científicos sociales y ciertos agentes políticos trataron de aplicar a otros campos las conclusiones e implicaciones tácitas o explícitas que del trabajo de Darwin se derivaban. El propio Marx vio la oportunidad (Ferrater Mora, 1982):

... este cuerpo de doctrinas despertó gran entusiasmo no solamente entre geólogos y zoólogos, sino también entre autores que veían en el darwinismo un apoyo contra las tradiciones del *ancien régime* y la expresión de un pensamiento radical y revolucionario. Así, Marx propuso a Darwin dedicarle el primer volumen de *Das Kapital*, propuesta que rechazó Darwin (p. 711).

Este dato sugiere que Darwin procuró, al menos en ciertos momentos de su vida, mantener un perfil bajo en torno a las posibles extrapolaciones político-ideológicas de sus hallazgos y que las circunscribió, en la medida de lo posible, a su quehacer científico. Así, ajeno a otro tipo de disputas, pudo concentrarse mejor en su trabajo.

El darwinismo puede, pues, entenderse de distintos modos. En su versión más estricta, es una teoría biológica que fue aceptada en los ámbitos científicos sin excesivas estridencias. En su sentido más amplio, constituye un cuerpo de doctrinas que, transferidas a la teoría y a la acción política, chocaron frontalmente con las explicaciones hegemónicas tradicionales cuyo incuestionable punto de partida eran los textos bíblicos (Ferrater Mora, 1982, p. 711).

La llamada *revolución darwiniana* (Cohen, 1985, pp. 283-300) tiene, pues, al menos dos lecturas: en una, los agentes se circunscriben (lo cual es mucho decir) al ámbito de las ciencias *naturales*; en la otra, proyectan su acción a la esfera de lo social y, parafraseando a Hobsbawm (1989, p. 252), politizan el nombre de Darwin y el concepto de 'evolución'. Una politización que, como se ve en *Doña Perfecta*, llegó también a los ambientes cotidianos menos letrados (Pérez Galdós, 2003 [1896]).

PEPE REY.- Pues el darwinismo es una doctrina respetable que no puede tratarse en solfa.

[...]

DON JUAN TAFETÁN.- ¡Menudas agarradas hay en el Casino por eso del darwinismo y los monos...! ¡ji, ji!

JACINTITO.- En esa doctrina hay que distinguir entre los estudios experimentales, que son muy buenos, y las consecuencias filosóficas, que son deplorables (Acto I, Escena IX).

El evolucionismo de Herbert Spencer

Resalto aquí el papel de este filósofo de la época victoriana porque, además de los motivos mencionados, Spencer (1820-1903) es en muchos aspectos el paradigma del evolucionismo en tanto en cuanto trató de sistematizar todas las ciencias tomando como directriz la ley o fórmula de la evolución, sus ideas gozaron de gran difusión e

influencia y dedicó cierta atención al papel de la EF como condicionante del éxito en la dura lucha por la vida.

Para Wright Mills (1964, p. 42), Spencer forma parte de un conjunto de pensadores sociales –Comte, Marx, Weber, etc.– que se plantean «empresas enciclopédicas, relativas a la totalidad de la vida social del hombre». El trabajo de estos investigadores sociales combina estudio histórico –recogen y tratan materiales del pasado– y sistemática –intentan distinguir etapas y regularidades–. En esta línea, dice Copleston (1979, p. 125), antes de la aparición de *El origen de la especie*, el autodidacta Spencer trabajaba ya en el gran proyecto de construir un sistema filosófico completo, que incluiría las ciencias, cuya línea directriz era –recogiendo *una idea que flotaba en el aire*– la ley de la evolución o –en términos spencerianos– *la ley del progreso*. Esta expresión sintetiza una diversa gama de predisposiciones y esperanzas que, aunque vienen de atrás, van cristalizando a lo largo del siglo XIX: una visión de procesos a largo plazo impregnados de optimismo acerca del progreso humano.

¿Cómo se ubican las distintas ciencias en el organigrama de su sistema? Brevemente, la distinción entre la filosofía y la(s) ciencia(s) se basa en *los grados de generalización*. Mientras estas, con sus objetos y métodos de estudio específicos, son *ciencias particulares* de saberes *no unificados*; la filosofía conjuga todos los saberes al producir un conocimiento más coherente, general y superior (Copleston, 1979, p. 128).

La clave general que sustenta esta unificación coherente es la *fórmula* o *ley* de la evolución que, según Gaupp (1930, p. 145), Spencer se propuso «fijar en detalle por medio de una amplia inducción en todos los dominios de la existencia».

Los tres ingredientes básicos de esta fórmula de la evolución son: a) *el tránsito de un estado inconexo a otro más conexionado*, de una forma menos coherente a otra más coherente o armónica (por ejemplo: la formación del sistema solar, el crecimiento de las plantas o animales, el desarrollo de las organizaciones sociales, de la ciencia... se producen mediante procesos de concentración y conexión de elementos antes dispersos); b) *el tránsito de un estado más homogéneo a otro menos homogéneo*, heterogeneidad que se manifiesta en la creciente diferenciación de las partes (por ejemplo: en el desarrollo de un organismo vivo, al principio indiferenciado, se van distinguiendo sus células, tejidos, órganos...); y c) *el paso de lo indeterminado a lo determinado*, de lo indefinido a lo definido, proceso por el que las partes, además de diferenciarse, incrementan sus influencias y dependencias recíprocas (por ejemplo, el contraste entre la escasa o gran división del trabajo en las sociedades primitivas y modernas).

En el proceso evolutivo general, Spencer desglosa su visión de la sociedad recurriendo a analogías (método comparado: similitudes y diferencias) organicistas, que, por ejemplo, se ponen de manifiesto en el título *El organismo social*.

En este texto, Spencer (s. f., pp. 15-16) resume los cuatro paralelismos *más evidentes* que detecta entre los organismos individuales y las sociedades. Estos son: el aumento de su masa a lo largo de su vida; el incremento de la complejidad de su estructura en el curso de su desarrollo; la diferenciación y el aumento gradual de cada una de las partes y de su interdependencia hasta que «al fin, llega a ser tan grande que la actividad y la vida de cada parte solo se hacen posibles por la actividad y la vida del resto»; y la independencia de la vida de la sociedad respecto a cada una de las unidades que la componen, de modo que, aunque las unidades mueren, el conjunto compuesto de ellas «sobrevive generación tras generación, aumentando en masa, en perfección de estructura y en actividad funcional».

De las cuatro diferencias (Spencer, s. f., pp. 17-21), que sirven para entender mejor las analogías, *la más importante* concierne a la ubicación de los centros sensibles: «mientras en el cuerpo animal solo un tejido especial está dotado de sensibilidad, en una sociedad todos los miembros son sensibles». Esto es: la conciencia no reside en una pequeña parte del organismo social, sino que todas las unidades que lo componen tienen, tal vez en distinto grado, la capacidad de pensar o de emocionarse.

Sopesando las similitudes y diferencias entre la sociedad y la vida de otros organismos, Spencer concluye que las concordancias tienen más peso que las distinciones, que «los 'principios' de organización son los mismos y las diferencias son sencillamente diferencias de aplicación» (Spencer, s. f., p. 22).

En el progreso evolutivo de la sociedad distingue dos etapas, la *militarista* y la *industrial*. Aplicando la fórmula de la evolución, la sociedad industrial ha aumentado en masa; su estructura es más compleja; la división del trabajo es mayor; los individuos realizan funciones cada vez más particulares, necesarias e interdependientes y, en consecuencia, no son meros medios que se puedan sacrificar por un fin superior; finalmente, es pacífica: la *lucha industrial por la existencia* en la que triunfa aquella sociedad con mayor cantidad de individuos aptos o mejor preparados sustituye a la necesidad de la guerra en la lucha por la vida.

El rasgo distintivo de Spencer, según Fernández Enguita (1983, p. 14), es su feroz oposición a toda intervención del Estado. Su radical defensa del individualismo y del liberalismo económico lo sitúa en contra de casi todas las iniciativas legislativas en favor de los necesitados –y de la infancia, cuyo mantenimiento y educación es un

problema (y un mérito) familiar-. En su explícito escrito *El individuo contra el estado*, critica en clave meritocrática la visión y el tratamiento piadoso-asistencial de la miseria humana, puesto que, en primer lugar, no tiene en cuenta la responsabilidad de los pobres y de los parásitos sociales en relación con su propia situación (Spencer, 1977):

La simpatía hacia la persona que sufre o padece hace que, por el momento, sean olvidadas sus faltas. El sentimiento que revela la frase «¡pobre hombre!» al contemplar a un individuo desgraciado excluye la idea de «¡mal hombre!»... (p. 36).

Además, la asistencia social no contribuye a eliminar la causa de los males porque difumina la responsabilidad individual entre el colectivo de la sociedad e impide que el sufrimiento ejerza su acción benefactora (Spencer, 1977):

¿No es evidente que en medio de nosotros debe de haber multitud de miserias que sean resultado lógico de la mala conducta y que no debieran nunca separarse de esta? [...] Separar la pena de la mala conducta es luchar contra la naturaleza de las cosas, y el pretenderlo solo conduce a agravar la situación (pp. 37-38).

... muchos sufrimientos son curativos e impidiéndolos se impediría el efecto de un remedio (p. 51).

Spencer prolonga su argumentación insistiendo en que toda la legislación asistencial refleja el paulatino avance de *la ola socialista* -la *esclavitud del porvenir*- y pone en entredicho la capacidad legislativa del Parlamento cuando afirma que su legitimidad se asienta sobre una superstición (Spencer, 1977):

La superstición política del pasado era el derecho divino de los reyes: la de hoy es el derecho divino de los Parlamentos. El óleo santo parece haber pasado inadvertidamente de la cabeza de uno a las de muchos, consagrándolos a ellos y a sus decretos (p. 123).

Para compaginar esta sociedad individualista y meritocrática con la búsqueda de la felicidad y la evitación del dolor del utilitarismo, Spencer recurre una vez más a la fórmula o ley de la evolución. Según él (Spencer, 1977, pp. 159-161), el problema es que la teoría utilitarista -tal como se aplica en la práctica política- no es racional ni científica, puesto que se limita a los efectos inmediatos e, incluso, accidentales. Por

el contrario, el utilitarismo racional debe deducir qué acciones tienden a producir necesariamente la felicidad o la desgracia a partir del análisis de las leyes de la vida y de las condiciones de existencia. En otras palabras, Spencer está convencido de que una sociedad meritocrática, con un estado muy poco intervencionista, traería antes la felicidad y esta sería más duradera.

La EF spenceriana

«Physical Education» apareció como «Physical Training» en abril de 1859 en la *British Quarterly Review*. En 1861, Spencer sacó al mercado sus ensayos sobre educación, que contenían ese y otros artículos publicados previamente. Según Offer (2000, p. 252), dicho compendio –que está muy bien escrito y gozó de gran difusión hasta, al menos, 1930– se enfrenta radicalmente al saber convencional de su época.

En el ensayo sobre EF, Spencer (citaré la edición española de 1983) se afana en mostrar científicamente su necesidad perentoria. Sintéticamente, su argumentación es la siguiente (Burgos Ortega, 2009):

- «Las necesidades de la vida moderna ejercen una presión cada vez mayor en las personas de todas las edades» (1983, p. 212). En estas circunstancias, ni las personas (contexto familiar), ricas o pobres, ni la sociedad (marco escolar) prestan la atención debida a la formación física de la infancia y la juventud.
- Tal dejación es, si cabe, mayor en el caso de las niñas, debido a que las pautas que rigen la educación de las buenas señoritas restringen su libertad de movimientos.
- Este proceder es contrario a lo que demuestran las ciencias (biología, fisiología, etc.) y a las leyes de la naturaleza.
- Las condiciones de vida de las sociedades modernas traen consigo una progresiva degeneración de la raza: nuevas enfermedades (calvicie prematura, pérdida de piezas dentales...), disminución de la estatura y de la amplitud de formas, menor resistencia a la fatiga y, en fin, debilidad general de la estirpe.

- El déficit de vigor físico sitúa en condiciones de inferioridad a los individuos y a la nación-Estado en la dura lucha por la vida en la que solo los más aptos triunfan:

El asunto es serio... Como observa un pensador, la primera condición de éxito en el mundo es ser un buen animal, y la primera condición de prosperidad nacional es que la nación esté compuesta de buenos animales. No solo sucede frecuentemente que el éxito de una guerra depende de la robustez y del valor de los soldados, sino que en las luchas industriales también la victoria es compañera del vigor físico de los productores. [...] La lucha por la existencia es tan viva en los tiempos modernos que no serán muchos los que consigan salir vencedores. Ya sucumben millares de individuos bajo la excesiva presión que sufren. Si esta presión, como es probable, continúa aumentando, se quebrantarán rudamente las mejores constituciones. Es, pues, extraordinariamente importante el educar a los niños de manera que sean aptos, no solo para sostener la lucha intelectual que les espera, sino también para soportar la excesiva fatiga que sobre ellos pesará (Spencer, 1983, p. 184).

- Por consiguiente, la EF es una necesidad y una obligación porque, sin ella, la supervivencia, el progreso y la felicidad no son posibles. En este marco, Spencer promueve un código de moralidad física, dentro del cual la conservación de la salud es uno de nuestros deberes y todo daño impuesto voluntariamente debe ser considerado pecado físico (Spencer, 1983, p. 228).
- El principio básico en el que Spencer se apoya para explicar el funcionamiento del cuerpo y el tratamiento de los (hoy llamados) bloques de contenido de la EF es el de la conservación de la energía. En otras palabras, la calidad y los beneficios o perjuicios de la alimentación, del vestido, del ejercicio corporal y del exceso de trabajo intelectual se analizan en función de su repercusión en el deber y el haber de la energía del organismo.

Este planteamiento general se podía utilizar en una u otra dirección. Así, el doctor Maudsley, por ejemplo (1874, p. 467), advirtió de los peligros que acechaban a la mujer que, durante la pubertad, drenaba su finita energía vital si se dedicaba a los estudios porque, ya se sabe, «cuando la naturaleza gasta en una dirección, debe economizar en la otra».

La razón de ser de la EF en el contexto español

La inestabilidad política, las luchas intestinas, la ausencia de revolución industrial y la incapacidad de romper con el antiguo régimen marcan el siglo XIX de una España que, como sugieren los textos de EF de la época, se descolgó definitivamente de los países que iban a la cabeza del progreso.

En este contexto, las clases dominantes se tomaron su tiempo para convencerse de la necesidad de promover la nueva ejercitación científica entre las masas y hubo que esperar hasta 1883 para que se crease por ley el primer centro de formación de profesorado de EF de España, la Escuela Central de Gimnástica de Madrid. En 1881, Manuel Becerra defendió la proposición de ley recitando de carrerilla el discurso spenceriano y la fórmula de la economía política. Estos fueron sus argumentos (Coplef, 1979):

El ejemplo de «los países que van a la cabeza de la civilización».

Los múltiples beneficios que reportaría a la nación, en especial su contribución a la creación del 'capital' físico-productivo:

Si la gimnasia es útil bajo el punto de vista militar..., lo es igualmente para la parte intelectual y moral, porque no hay riqueza para las naciones comparable con la de tener una generación de hombres viriles y trabajadores (pp. 45-56).

El importante papel de la mujer como procreadora de una estirpe débil o robusta porque, ya se sabe, solo las madres sanas pueden tener hijos vigorosos.

Su función preventiva de multitud de males generales y de peligros específicos que acechan a la sociedad (afeminamiento) y al sistema escolar (eruditos 'a la violenta') (Coplef, 1979):

Un gran número de desgracias que hay que lamentar en España, de muertes y hechos violentos, depende, sobre todo, de la irritabilidad de un sistema no bien sostenido y apoyado por el equilibrio del temperamento y una musculatura vigorosa.

Señores diputados [...] Sabéis todos perfectamente que es una verdad innegable aquello que de un modo científico ha demostrado [...] un célebre doctor en medicina de Nueva York: que la civilización lleva consigo cierta tendencia al afeminamiento, que es preciso ponerla coto [...]

[...] los alumnos que siguen la segunda enseñanza tienen que emplear una gran parte del tiempo en ejercicios de su espíritu, de manera que es posible

que tengamos [...], no muchos sabios, pero sí eruditos 'a la violenta' de cuerpos raquíticos, de naturaleza débiles, con imaginaciones calenturientas, de las que nada hay que esperar para el porvenir de la Patria.

En su contestación, el ministro de Fomento completó el listado de motivos. Tiene noticias de que «en uno de los mejores colegios de Inglaterra, los trabajos excesivos de la inteligencia han producido enfermedades graves»; se ha demostrado que frecuentar el gimnasio conlleva que disminuyan las enfermedades y el absentismo; conviene que niños y adultos vigoricen sus cuerpos como prerrequisito para vigorizar su espíritu porque «el hombre fuerte varía en sus cualidades morales»; un Congreso de Diputados compuesto por «sabios físicos sería la peor enfermedad que podría verse en un pueblo»; el *sport* inglés constituye un medio de civilización, de adelanto, de desarrollo de los individuos que componen la sociedad»; y en los colegios en donde se ha establecido «se ha observado» más aplicación y estudio; por todo ello, propone que se forme una comisión que estudie la proposición para «procurar apartar a los jóvenes de esta vida de luchas, pasiones e intereses que se agitan dentro de la ciudad, para impulsarles a esos ejercicios de distracción y de diversión que constituyen una especie de desarrollo constante de su organismo físico a la vez que de sus facultades intelectuales».

Retoma la palabra Manuel Becerra y concluye reafirmando el acuerdo sobre la necesidad de la formación física para afrontar la dura lucha por la vida y afianzar la riqueza y el porvenir de la nación.

La riqueza de la nación emana del trabajo (dócil) en la fábrica, en el ejército o en el negocio; el trabajo se sustenta en el vigor y la salud y esta constituye la razón de ser de la emergente EF científica cuyos *apóstoles*, explica Julia Varela (1991, p. 241), descalificaron los saberes ligados al cuerpo de las clases trabajadoras y sus formas de actividad física tildando a sus principales exponentes de *vulgares titiriteros o volatineros* que realizan ejercicios corporales sin conocimiento de causa (Fraguas, 1897).

Aunque la EF de fin de siglo combina diferentes variables (higiénica, pedagógica, militar, etc.), en todas ellas hay un hilo conductor o una finalidad última que, de un modo u otro, remite a las posibilidades de éxito (individual o colectivo) en el campo de batalla, en la lucha cotidiana por la vida o en la competición industrial (San Romo, 1895, p. 48): «La importancia de la EF, diremos que en la lucha por la existencia, la victoria es del que tiene más vigor físico; esto acontece en las industrias y especialmente en las guerras».

Sanz Romo (1895; 1913) vincula la gimnástica higiénica, los juegos escolares y los deportes a la mejora del capital físico individual y colectivo, al papel de la mujer en el

perfeccionamiento de la especie, a la preparación para la vida militar, a las condiciones de la vida urbana y al problema del *surmenage* intelectual, laboral y escolar. Su explicación del funcionamiento del cuerpo replica también el principio de *conservación de la energía* difundido por Spencer (Sanz Romo, 1895):

La naturaleza lleva una cuenta rigurosa de los ingresos y gastos, y se exige que gaste de un lado, restablezca la balanza con deducciones en otro capítulo... (p. 167).

En 1911, el normalista Niño y Viñas publica un manual de EF, síntesis de los apuntes de la materia que imparte, cuyo objeto es capacitar a sus alumnos para que puedan desarrollar la asignatura Ejercicios Corporales, que venía de ser implantada en el currículo escolar (Burgos Ortega, 2003).

La obvia inquietud pedagógica de este formador de maestros, unida a su conciencia de que la escuela es el recinto educativo de los pobres, no impide que, en lo que a la EF se refiere, reproduzca los argumentos ya indicados.

La razón de ser de la EF, el problema social a que ha de responder es, dice Niño y Viñas (1913, p. VIII), «capital para los intereses nacionales y pedagógicos».

En relación con los intereses pedagógicos, el autor entiende que los Ejercicios Corporales -y otras materias que se apoyan en la actividad o en el contacto con la naturaleza- forman parte de las nuevas corrientes puerocentristas que preconizan el fin de la escuela intelectualista, basada en el verbalismo dogmático, que además menosprecia el trabajo corporal de los pobres (Niño y Viñas, 1913, pp. 4 y ss.).

Más relevantes para el tema que nos ocupa son *los intereses nacionales*. Según estos, la razón de ser de la escuela y de la EF es, en el marco de la fórmula trabajo-población-riqueza de la economía política, su utilidad ante el problema de la recuperación física del pueblo llano -destinatario de la Primera Enseñanza- con el fin de que sus miembros sean más disciplinados y productivos en el trabajo o en la milicia (Niño y Viñas, 1913):

‘El importante problema’ del mejoramiento de nuestra raza es evidente que está por resolver, por no decir por plantear, en España. La educación de los españoles no podrá llamarse integral, ni por ende patriótica ni práctica en orden a las necesidades actuales, mientras la juventud no adquiera energías físico-morales engendradoras de hábitos y costumbres progresivos capaces de enaltecer a la Patria. El mejoramiento de la raza es problema capital para otras naciones, al que consagran preferente atención los hombres públicos y en el que estiman primer factor a la Escuela (p. 3).

La importancia de la EF es, pues, grandísima, porque el vigor y la salud, que constituyen la única riqueza del pobre y la mayor del rico, son «fuente abundante de energías morales e intelectuales», de paz social, de progreso y de triunfo. La victoria en la *lucha industrial* está del lado de los productores vigorosos (Niño y Viñas, 1913):

Los beneficios que resultan de tener sano y fuerte el cuerpo [...] no los recibe solo el individuo ni la familia, los recoge el Estado, puesto que aparte del interés del número de ciudadanos útiles, factor principal de la riqueza de un pueblo, es sabido que las luchas industriales están siempre del lado del mayor vigor físico de los productores (p. 9).

«Salud nacional es riqueza nacional» dicen los ingleses. El hombre sano puede entregarse al trabajo, en sus múltiples manifestaciones, por más horas y con mayor éxito (p. 68).

El índice de salud y, por ende, de riqueza nacional lo resume la estadística. Niño y Viñas contrasta los positivos resultados logrados en Suecia, gracias a la gimnasia de Ling, con el gran deterioro de los valores antropométricos detectado en los alistamientos militares de los mozos españoles; critica las deficiencias de los recintos escolares -donde se fomenta la *inactividad muscular y el enervador surmenage intelectual*- y la absurda política de derrochar el dinero en *circos romanos* (se refiere a las plazas de toros) haciendo caso omiso de las verdaderas necesidades del pueblo (escuelas, parques o patios de recreo). Por todo ello, la medición de la aptitud y el vigor forman parte de los Ejercicios Corporales y su opúsculo contiene dos Hojas Antropológicas, las lecciones primera y última del curso.

Finalmente, la concepción del cuerpo de este normalista -«parte visible, materia orgánica animada, que pudiéramos llamar ‘aparato móvil de combustión’» (Niño y Viñas, 1913, p. 43)- evoca también la visión spenceriana con su debe y haber de energía vital que debe administrarse convenientemente.

EF, antropometría y eugenesia en Estados Unidos

En febrero de 1899, dice Churchill (2008, p. 341), el Comité de Cultura Física de la Junta de las Escuelas Públicas de Chicago aprobó un amplio estudio antro-

métrico de todos los estudiantes de dichos centros para conocer la aptitud de un cuerpo colectivo al que se habían incorporado recientes hornadas de emigrantes del este y del sur de Europa. Este ambicioso plan, añade el autor (p. 343), refleja la ansiedad de dirigentes, reformistas y clases medias urbanas respecto al declive de la raza que, según los enunciados del darwinismo social (y de la eugenesia), se estaba produciendo a causa del bajo tono de la masa inmigrante y de las exigentes condiciones de la vida moderna.

Este tipo de iniciativas no eran nuevas. En la Feria Mundial de Chicago de 1893 se expusieron las figuras de dos jóvenes, un chico y una chica, construidas a partir de las medias de las puntuaciones del alumnado de Educación Superior que habían obtenido Dudley y sus colaboradores (Atkinson, 1987, p. 38). Como es obvio, las figuras mostraban un saludable atractivo femenino o masculino, naturalmente heterosexual.

Durante el último tercio del siglo XIX, la medición del cuerpo y de sus capacidades constituyó el instrumento principal para, en clave evolucionista, evaluar la aptitud y el estado físico de la población. En este contexto, la emergente EF científica incluyó la antropometría en sus propios programas (por ejemplo, E. Hitchcock en Amherst College), lo cual dio lugar a la proliferación de baremos de toda la población escolar y de la juventud en general (Malina, 1996, p. 90; Thomas et ál., 2005, p. 419).

Dos influyentes pioneros de la EF estadounidense de la época fueron Dudley (1849-1924) y Gulick (1865-1918). Aunque la actividad de estos dos cristianos musculares transcurrió por ámbitos distintos (Dudley se ocupó más del diseño de un sistema comprensivo de EF y de la formación de su profesorado; Gulick estuvo muy vinculado a la Young Men's Christian Association (YMCA), teorizó sobre las relaciones entre hombría-masculinidad y EF, y desarrolló una densa filosofía del juego), su visión de la EF recrea la lógica del darwinismo social: el deterioro del capital físico menoscaba las posibilidades de éxito en la lucha por la vida. En consecuencia, se involucran en las prácticas antropométricas (Dudley tomó datos a más de 18.000 estudiantes de Harvard y Gulick diseñó el Penthalon Test utilizado en la YMCA) y apoyan los movimientos eugenésicos.

Desde la óptica evolucionista, Gulick asegura (1904, p. 3) que la actividad física es una necesidad evidente, una constante en la historia de todas las especies y un factor decisivo a la hora de determinar el carácter de los organismos, su ajuste al medio, su salud y su supervivencia.

En esta tesitura, un análisis histórico del capital físico del pueblo americano muestra que los primeros colonos no necesitaban preparación específica, ya que

realizaban suficiente ejercicio en sus tareas de adaptación y dominio del medio (abrir los bosques, limpiar los campos o luchar contra los indios). Igualmente, el trabajo doméstico vacunó a las mujeres contra la debilidad nerviosa y muscular (Dudley, 1906, p. 10).

Pero según Gulick (1904, p. 3): «El proceso de civilización está apartando al hombre de sus naturales exigencias de ejercicio muscular, que han sido sus causas eficientes durante la evolución». El desarrollo industrial de los últimos 50 años (máquina de vapor, electricidad, teléfono y demás inventos mecánicos) ha incidido en «la condición física de la nación», hasta el punto de «que casi hemos dejado de considerar el vigor físico como uno de los factores del progreso humano». Lo cual resulta preocupante porque la nación es el resultado de la suma de los esfuerzos de su gente y, «como cualquier otro ente organizado, depende en última instancia de la condición física de sus unidades individuales» (Dudley, 1906, pp. 19-20).

Ciertamente, «en la batalla por la existencia nacional», la guerra ha cedido su posición de privilegio «a la lucha industrial y comercial», pero esta nueva forma de competición se apoya también en el importante factor de «la condición física del trabajador individual» que es preciso mejorar (Dudley, 1906, pp. 29-30).

Dudley y Gulick reforzaban su argumentación recitando de memoria la ecuación trabajo-población-riqueza de la economía política y remitiendo a cuantificaciones del valor perdido por la conocida *American nervousness* o por otras enfermedades que incapacitaban para el trabajo y que emergían por la creciente competencia en los negocios y por las demandas de la civilización industrial y urbana. Como dice Dudley (1906, p. 41): «Los capitalistas han aprendido que es realmente rentable cuidar de la salud y confort de sus empleados» y, en consecuencia, han mejorado los aspectos sanitarios de los establecimientos manufactureros, de las escuelas, casas de pobres, parques, espacios públicos, etc.

El *locus* en el que confluyen y se multiplican los peligros es la ciudad: ciudad-trabajo, ciudad-escuela, ciudad-hogar, ciudad-suciedad, ciudad-aire libre, ciudad-ocio, ciudad-uso del ocio, ciudad-degeneración... La ciudad es el horno biológico que carcome el vigor físico y moral hereditario. *La vitalidad*, afirma Gulick (1913):

... parece estar en relación inversa con el número de años que la familia ha vivido lejos del suelo. Los hijos de padres que han llevado la intensa y exhausta vida nerviosa de las ciudades tienen probabilidades de ser delicados

y nerviosos, y carecen de la capacidad de resistir incluso una ordinaria cantidad de desgaste (p. 182).

El déficit de vitalidad heredado no puede subsanarse con higiene o ejercicio porque «la vitalidad no es una cosa que pueda ser creada. Si el organismo no la posee, no hay nada que un hombre pueda hacer excepto aprender cómo arreglárselas lo mejor posible con el menor gasto de energía».

En la ciudad, los capitales de resistencia física y la capacidad de recuperarse menguan progresivamente y «todo conspira» para que los niños tengan «un sistema nervioso hipersensible y un físico débil» (Gulick, 1920, p. 166). Los niños pasan muchas horas en la escuela pegados a un pupitre, lo que acarrea fatiga mental, espalda encorvada, tensión ocular, respiración superficial y, en fin, que «de 78.401 escolares examinados en un año en la ciudad de Nueva York, 58.259 tuviesen necesidad de atención médica» (Gulick, 1920, p. 168).

En la ciudad hay que vigilar el tiempo de ocio y sobre todo, su uso. «El problema de la recreación tiene tanta importancia como el problema del trabajo y la educación» (Gulick, 1920, pp. 119-120). En primer lugar, arguye el autor, es sobradamente conocido que los lunes «disminuye la actividad productiva como consecuencia del insensato uso del ocio dominical». En segundo lugar, en las horas de ocio se forja más el carácter de las personas porque estas hacen lo que les place, ya que sus acciones no son guiadas por otros, como ocurre durante el tiempo escolar o laboral.

Así las cosas, estos pioneros promueven que una EF científica, cuyo fin primordial es potenciar una mejor adaptación a las nuevas condiciones de vida, se extienda a toda la población (Dudley, 1906):

La gran cosa que ha de desearse y alcanzarse es esa excelente condición física llamada *fitness* -*fitness* para el trabajo, *fitness* para el juego, *fitness* para cualquier cosa para la que un hombre pueda ser llamado a realizar- (p. 297).

Se trata de una EF que, recordando a Spencer, se apoya en seis factores (ejercicio, dieta, sueño, aire, baño y vestido) y cuya extensión a la población traerá consigo –así lo explicó Dudley en la Segunda Conferencia Nacional sobre la Mejora de la Raza–, mejoras físicas, mentales y morales (Engs, 2003, p. 300).

Epílogo: el poder legitimador de gestas y mitos

Entre los cimientos del emergente campo de la AFERD se encuentran las leyendas creadas en torno a tres victorias militares. Su poder legitimador emana de la vinculación causal que establecen entre la ejercitación, el vigor físico, el éxito y la supervivencia.

Una nos presenta al anciano duque de Wellington (1769-1852), comandante de las tropas que derrotaron a Napoleón en 1815. Está viendo un partido de críquet en la escuela pública Eton. Ante tal varonil espectáculo, el *viejo guerrero* exclama: «¡Aquí se ganó la batalla de Waterloo!» (Box, 1877, p. 330).

Otra nos lleva a la heroica defensa de Mafeking en 1900, durante la Guerra de los Bóeres en Sudáfrica, donde Baden Powell completó sus méritos para alcanzar el generalato. Un papel decisivo en esta gesta correspondió al cuerpo, allí creado, de jóvenes exploradores. Como puede leerse en *Scouting for Boys* (Baden Powell, 1908, p. 16), nadie esperaba que Mafeking fuese atacada, pero en la guerra «hay que estar preparado para aquello que es ‘posible’, no solo para lo que es ‘probable’». Una filosofía de vida para tiempos de guerra que, transformada en filosofía de vida para tiempos de paz, Baden Powell intentará inculcar a los jóvenes a través del Boy Scout Movement.

La última leyenda gira en torno a la directísima relación causal entre el establecimiento, a principios del XIX, del sistema gimnástico de Jahn y la victoria alemana en la guerra franco-prusiana (1870-1871). Los comentarios de la época son elocuentes (Sanz Romo, 1895):

El pueblo alemán despertó a su regeneración física al grito de Ludovico Jahn: «Viva quien pueda vivir», y más tarde el gran estadista [...] Bismarck decía: «Hay que ser fuertes para que no le molesten a uno y le dejen en paz»; estas máximas encierran toda la filosofía de la lucha por la existencia (p. 10).

Aunque en 1871 Pierre de Coubertin tenía solo 11 años, la derrota ante Prusia influyó sobremanera en el padre de los modernos juegos olímpicos quien, buscando remedios para la debilidad física de Francia, centró su atención en la poderosa Inglaterra victoriana donde, como ilustra el citado texto de Box, ya circulaba la leyenda que asociaba los campos de juego de las escuelas públicas con el poderío y supervivencia de la nación. En este contexto, Coubertin ensalzó la figura del que fuera director de la escuela pública de Rugby, Thomas Arnold (muerto en 1842), e internacionalizó el

mito de la transformación educativa llevada a cabo por este sacerdote anglicano a través de la viril pedagogía deportiva. Así lo decía en 1896 (Coubertin, 1973):

Y reflexionando [...] se puede criticar en muchísimos puntos la enseñanza que se da en las *public schools* británicas; pero no cabe duda de que la educación es fuerte y viril.

Debemos atribuir, en gran parte, la expansión prodigiosa del Imperio británico y el alto grado de poder alcanzado por los ingleses bajo el mandato de la reina Victoria a los méritos de esta educación (p. 25).

Como explicó en una conferencia pronunciada en 1918: «El instinto deportivo es, por excelencia, un instinto de poderío [y ustedes miraba a la audiencia de la Asociación de Helenos Liberales de Lausana] lo han organizado y codificado, lo han hecho una institución regular, una fábrica de fuerza colectiva» (Coubertin, 1973, p. 78). Dentro de esta fábrica *-la república deportiva-* reina el equilibrio y la armonía porque las desigualdades se basan en la justicia ya que «el individuo debe el éxito que obtiene a sus cualidades naturales, potenciadas por su esfuerzo voluntario» (Coubertin, 1973, p. 85).

En fin, lo natural y lo justo es que triunfe el más apto. El darwinismo social convertido en clave constitutiva del campo de la AFERD.

Referencias bibliográficas

- Ainsenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (Comps.). (2006). *Tras las buellas de la EF escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Atkinson, P. (1987). The Feminist Physique: Physical Education and the Medicalization of Women's Education. En J. A. MANGAN y R. J. PARK (Eds.), *From Fair Sex to Feminism. Sport and the Socialization of Women in the Industrial and post-Industrial Eras* (38-57). Londres: Frank Cass.
- Baden-Powell, R. (1908). *Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship Trough Woodcraft*. Londres: Pearson. Recuperado de <http://www.thedump.scoutscan.com/s4b.html>

- Box, C. (1877). *The English Game of Cricket, Comprising a Digest of its Origin, Character, History and Progress, together with an Exposition of its Laws and Language*. Londres: The Field Office.
- Brown, D. W. (1985). Sport, Darwinism and Canadian Private Schooling to 1918. *Canadian Journal of History of Sport*, xvi (1), 27-37.
- Burgos Ortega, I. (2003). El ejercicio corporal pedagógico de Lorenzo Niño y Viñas (1911). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 175-183.
- (2009) «De la Educación Física». Herbert Spencer, 1861. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 119-134.
- Cohen, B. I. (1985). *Revolution in Science*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Coubertin, P. de (1973). *Ideario olímpico. Discursos y ensayos*. Madrid: Doncel.
- Coplef (1979). *Ley general de la cultura física y el deporte*. Serie divulgación 2, 45-56.
- Churchill, D. S. (2008). Making Broad Shoulders: Body-Building and Physical Culture in Chicago 1890-1920. *History of Education Quarterly*, 48 (3), 341-370.
- Copleston, F. (1979). *Historia de la filosofía (vol. VIII: de Bentham a Russell)*. Barcelona: Ariel.
- Darwin, C. (1988 [1859]). *El origen de las especies*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Elias, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Engs, R. C. (2003). *The Progressive Era's Health Reform Movement: a Historical Dictionary*. Westport (Connecticut): Praeger Publishers.
- Fernández Enguita, M. (1983). *Introducción a Spencer: Ensayos sobre pedagogía*, 11-25. Madrid: Akal.
- Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de filosofía (4 vols.)*. Madrid: Alianza.
- Fraguas, J. (1897). *Programa ilustrado de advertencias y figuras de actitudes para las prácticas de gimnasia higiénica, sports, juegos y ejercicios medicinales...* Madrid: Biblioteca de la Regeneración.
- Gaupp, O. (1930). *Spencer*. Madrid: Revista de Occidente.
- Giner, S. (1988). *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.
- Grasa Hernández, R. (1986). *El evolucionismo: de Darwin a la sociobiología*. Madrid: Cincel.
- Gulick, L.-H. (1904). *Physical Education by Muscular Exercise*. Filadelfia: Blakiston's Son & Co.
- (1913 [1907]). *The Efficient Life*. New York: Doubleday, Page & Co.

- (1920). *A Philosophy of Play*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Hobsbawm, E. J. (1987). *La era del capitalismo*. Barcelona: Labor.
- (1989). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Labor.
- Malina, R. L. (1996). Anthropometry in Physical Education and Sport Sciences. En F. Spencer (Ed.) (1996), *History of Physical Anthropology: an Encyclopedia* (2 vols.) (90-93). New York: Garland; Routledge; Taylor & Francis.
- Malthus, T. R. (1996 [1798]). Primer ensayo sobre la población. En J. J. Sánchez de Orcajo y O. Uña, *La sociología. Textos fundamentales* (307-320). Madrid: Libertarias; Prodhufi.
- Mangan James A. (1981). Social Darwinism, Sport and English Upper Class Education. *Stadion*, 7 (1), 93-116.
- Mangan, J. A. (Ed.). (1999). *Shaping the Superman: Fascist Body as Political Icon - Aryan Fascism. (Sport in the Global Society)*. Londres: Frank Cass.
- Maudsley, H. (1874). Sex in Mind and Education. *Fortnightly Review*, 21, 466-483. Recuperado de http://digital.lib.umn.edu/cgi-bin/Ebind2html/vic_maudsexi
- Niño y Viñas, L. (1913 [1911]). *Educación Física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*. Salamanca: Imprenta Católica Salmanticense.
- Núñez, D. (Ed.). (1977 [1969]). *El darwinismo en España*, 7-58. Madrid: Castalia.
- Offer, J. (Ed.). (2000). *Herbert Spencer. Critical Assessments of Leading Sociologists*. Londres: Routledge.
- Pastor Pradillo, J. L. (1997). *El espacio profesional de la ef en España: génesis y formación (1883-1961)*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Pérez Galdós, B. (2003 [1896]). *Doña Perfecta*. Madrid: Espasa Calpe; Austral.
- Sánchez de Orcajo, J. J. y Uña, O. (1996). *La sociología. Textos fundamentales*. Madrid: Libertarias; Prodhufi.
- Sanz Romo, M. (1895). *Manual de gimnástica higiénica y juegos escolares*. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Cuesta.
- (1913) *Ensayo de una bigiene deportiva o los deportes ante la bigiene*. Madrid: Imprenta de La correspondencia militar.
- Sargent, D. A. (1906). *Physical Education*. Boston: Ginn & Company.
- Scharagrodsky, P. (Comp.) (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la EF en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Spencer, H. (s. f.). *El organismo social*. Madrid: La España Moderna.
- (1977). *El individuo contra el estado*. Madrid: Doncel.
- (1983 [1861]). *Ensayos sobre pedagogía*. Madrid: Akal.

Thomas, J. R., Nelson, J. K. y Silverman, S. J. (2005). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Varela, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En AA. VV., *Sociedad, cultura y educación* (229-247). Madrid: Universidad Complutense.

Wright Mills, C. (1964 [1959]). *La imaginación sociológica*. México: FCE.

Dirección de contacto: José-Ignacio Barbero-González. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Pl. Colmenares, 1; 40001 Segovia, España.
E-mail: joseignaciobarbero@yahoo.es

Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*)

Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels of Burnout and Engagement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109

Mario Pena Garrido

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica. MIDE II. Madrid, España.

Natalio Extremera Pacheco

Universidad de Málaga. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales. Málaga, España.

Resumen

Esta investigación examina la relación entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y el grado en que los profesores de Primaria están 'quemados' en su trabajo (*burnout*), así como sus niveles de vigor, dedicación y absorción (*engagement*). La muestra con que se trabaja está compuesta por 245 docentes de Enseñanza primaria, los cuales completaron la escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24), la escala de *engagement* (UWES) y la escala de síndrome de 'estar quemado' (*burnout*) (MBI). Los resultados revelaron correlaciones positivas entre la IEP y el *engagement* y la IEP y el factor de realización personal del *burnout*; además, se encontraron correlaciones negativas entre la IEP y las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del *burnout*. Nuestra hipótesis de partida mantiene que la IEP es un factor que protege de la aparición del *burnout* y que se asocia a niveles más elevados de ilusión por el trabajo (*engagement*). Asimismo, se comparan las puntuaciones del profesorado de Primaria en *burnout* y *engagement* con las de otros profesionales de la enseñanza para establecer sus niveles de prevalencia. Nuestros resultados apuntan que las dimensiones de IEP

más predictivas son las de asimilación emocional y percepción interpersonal; por otro lado, la escala de regulación emocional fue un predictor significativo de las tres dimensiones del *engagement*. Además, se constata que los profesores de Primaria, en comparación con otros profesionales de la enseñanza, muestran patrones medio-bajos de *burnout* y medio-altos de *engagement*. Estos resultados sugieren que los docentes de Primaria son un colectivo con altos niveles vocacionales y de ilusión por el trabajo; no obstante, se subraya la necesidad de favorecer el desarrollo de programas sobre estas habilidades emocionales en este colectivo para prevenir el síndrome de *burnout* y para potenciar el nivel de ilusión y dedicación en su labor docente.

Palabras clave: inteligencia emocional percibida, *burnout*, *engagement*, docentes de Primaria, análisis de prevalencia.

Abstract

This study examines the relationship between perceived emotional intelligence and the degree of teacher burnout, vigour, dedication and absorption (engagement) in a sample of 245 primary school teachers. The subjects were asked to complete the EIP scale (TMMS-24), the engagement scale (UWES) and the burnout scale (MBI). The results revealed a positive correlation between EIP and engagement. Also, EIP scores were significantly related in the expected direction to burnout scores. The authors' hypothesis suggests that perceived emotional intelligence is a factor that protects against the appearance of symptoms of burnout and is associated with higher levels of engagement. Therefore, the primary teachers' burnout and engagement levels are compared with those of other teaching professionals to examine comparative prevalence. The results indicate that the most predictive dimensions of perceived emotional intelligence are assimilation and interpersonal perception. The mood regulation scale was a significant predictor of three dimensions of engagement. Moreover, primary teachers, compared with other teaching professionals, showed a medium-low pattern of burnout and a medium-high pattern of engagement. In general, these results suggest that primary teachers are highly vocational and enthusiastic about their work. The results underline the need for programmes to help teachers develop emotional skills as a method of preventing job stressors and boosting their level of enthusiasm and dedication.

Key words: perceived emotional intelligence, burnout, engagement, primary school teachers, prevalence analyses.

Introducción

El entorno laboral puede perjudicar la salud de los trabajadores debido a un exceso de exigencias psicológicas, a una falta de apoyo social o unas compensaciones escasas. Estas demandas y la falta de recursos pueden producir tensión, estrés, ansiedad y, si se mantienen en el tiempo, pueden ocasionar la aparición del conocido síndrome de 'estar quemado' o *burnout*. Este síndrome conlleva un gran coste económico y social para las instituciones educativas y las administraciones públicas (Gil-Monte, 2005). Ha sido estudiado prioritariamente en el ámbito de profesiones asistenciales, cuyos profesionales, por su trabajo, se ven obligados a implicarse durante muchas horas en los problemas, preocupaciones o quejas de las personas a las que atienden. Sin embargo, en la actualidad existen resultados que constatan la presencia de este fenómeno en una amplia variedad de colectivos (López-Araujo, Osca y Rodríguez, 2008; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Tejero, Fernández y Carballo, 2010; para una revisión véase Schaufeli y Enzmann, 1998; Schaufeli y Buunk, 2002).

En el sector educativo, la relación entre la salud laboral de los docentes y la calidad de la enseñanza se ha demostrado ya hace tiempo (Schwab, Jackson y Schuler, 1986). Además, la percepción que tienen los docentes sobre la relación entre su actividad profesional y las bajas laborales (Guerrero, 2004) hace necesario llevar a cabo esfuerzos sistemáticos para desarrollar programas con el objeto de prevenir e intervenir en el *burnout* (Guerrero y Rubio, 2005). El interés que este fenómeno ha despertado en el ámbito internacional (Hierbert y Farber, 1984; Moriana y Herruzo, 2004; Tifner, Martín, Albanesi y Bortoli, 2006) se debe especialmente a su vinculación con el alto índice de bajas laborales y de absentismo debido a problemas de 'incapacidad psicológica'. Por ejemplo, en Holanda el 30% de los beneficiarios de pensión por incapacidad ha sido diagnosticado sobre la base de una incapacidad psicológica o mental; la tasa más elevada (60%) al respecto se constata dentro del colectivo de profesores (Schaufeli, 1999). Asimismo, Guerrero et ál. (2005) señalan que, en la Unión Europea, el estrés se encuentra en el origen del 50% de las bajas laborales. De acuerdo con el catálogo de enfermedades profesionales de los docentes (2004) elaborado por FETE-UGT, en España seis de cada 10 docentes han tenido alguna baja laboral. Entre las causas que las han originado se encuentran las patologías psiquiátricas (estrés, ansiedad, depresión, etc.), las cuales representan el 12,2% del total; aunque si tenemos en cuenta que el estrés, en muchas ocasiones, es causa subyacente de otras dolencias psicósomáticas tales como úlceras o contracturas, el nivel de inci-

dencia de esta etiología se incrementa hasta un 23,4%. Estas bajas tienen lugar entre los trimestres segundo y tercero, por lo que se puede establecer una relación directa con el desgaste psíquico que sufre el docente a medida que avanza el curso escolar.

Antecedentes y fundamentación teórica

El síndrome de 'estar quemado' por el trabajo fue descrito a mediados de los años setenta en Estados Unidos (Freudenberger, 1974). La propuesta más consensuada y aceptada en la comunidad científica es la defendida por Maslach y Jackson (1986), quienes proponen que el síndrome de *burnout* está integrado por tres síntomas: *cansancio emocional*, es decir, la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; *despersonalización-cinismo*, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica a los beneficiarios de los servicios o respecto a la actividad que se realiza; y finalmente *baja realización personal-eficacia profesional*, a saber, el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo del trabajo. Arís (2009) diferencia cuatro grupos de síntomas que caracterizan este síndrome en los profesores: psic somáticos (cefaleas, insomnios, dolores musculares y molestias gastrointestinales), conductuales (absentismo laboral y problemas de relación), emocionales (distanciamiento afectivo de las personas que ha de atender) y defensivos (negación de emociones y actitudes cínicas ante los alumnos).

La etiología del *burnout* es diversa (Guerrero y Vicente, 2001; Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramos y Gili, 2000; Maslach y Leiter, 1999), pero existe consenso al considerarlo como una consecuencia de la exposición a factores laborales estresantes que exceden los recursos de los empleados (Arón y Milicic, 2000; Durán, Extremera y Rey, 2001; Gil-Monte y Peiró, 1999; Maslach y Leiter, 2005). En la literatura científica se han establecido diferentes categorías causales que influyen en la aparición y mantenimiento del *burnout* en el colectivo docente (Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995; Moriana y Herruzo, 2004): 1) la relación directa con los alumnos (por ejemplo: problemas de disciplina, falta de autoridad o escasa motivación por el aprendizaje); 2) los factores organizacionales (por ejemplo: la falta de apoyo de compañeros y directores, la sobrecarga de trabajo y las presiones de tiempo, la escasez de recursos, un sueldo insuficiente o la falta de reconocimiento profesional); y finalmente 3) los factores personales (como la introversión, la tendencia a la neurosis, la falta de autoestima, el *locus* de control, etc.). En los últimos años, se está prestando más atención a

las diferencias individuales y a los recursos personales como factores que previenen el *burnout* y sus consecuencias negativas (Extremera, Durán y Rey, 2007; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Schaufeli y Bakker, 2004).

Tradicionalmente, se ha considerado que la autoestima o los rasgos de personalidad eran factores personales cuya ausencia se asociaba a la aparición y mantenimiento del *burnout* (Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008; Otero-López, Santiago y Castro, 2008). Sin embargo, desde hace unos años, la aparición del constructo de inteligencia emocional (IE) (Mayer y Salovey, 1997) ha subrayado la importancia que el conocimiento y la regulación de las emociones pueden tener en el bienestar personal, laboral y social de los individuos. Entendida como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2008), las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones que se originan en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regularlas o manejarlas (Mayer et ál., 1997; Mayer et ál., 2000; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Como consecuencia del auge e impulso de la psicología positiva (Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001; Vazquez y Hervás, 2009), diversas investigaciones han centrado sus esfuerzos en el estudio de las fortalezas del individuo y, específicamente, de los trabajadores. Una nueva línea de trabajo, considerada como el lado positivo del *burnout*, es aquella que estudia la capacidad de los trabajadores para ilusionarse con lo que hacen en sus tareas. Este constructo se denomina *engagement* y se define como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Así, el componente de vigor se refiere a altos niveles de energía y al esfuerzo y la persistencia en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades. La dedicación hace referencia a niveles elevados de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas. Por último, el factor de absorción se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral.

Inteligencia emocional percibida, *burnout* y *engagement* en docentes

La mayoría de los estudios se han centrado en investigar la incidencia de la IE en el bienestar de los estudiantes (Extremera et ál., 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003 y 2004), de profesores de Secundaria (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, en prensa; Chan, 2006;

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003) o de docentes universitarios (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006). No obstante, los profesores de Primaria no están exentos de padecer el *burnout* (Arís, 2009; Fernández, 2002; Kokkinos, 2006; Takagi y Tanaka, 2003). Aunque existen algunos estudios en España que analizan los niveles de *burnout* en maestros de Primaria (Garrosa, Moreno-Jiménez, Arcenillas y Morante, 2005), el interés por analizar la incidencia del síndrome en este colectivo ha sido escaso en nuestro país, donde se ha centrado la atención en otros niveles educativos que han mostrado niveles significativamente más altos, tales como los profesores universitarios y, principalmente, los docentes de Educación Secundaria. No obstante, los maestros de Educación Primaria son un colectivo expuesto a multitud de factores laborales de estrés y, por tanto, susceptible de padecer *burnout*, malestar e insatisfacción laboral (Kokkinos, 2007; Unda, Sandoval y Gil-Monte, 2008). Las últimas pruebas demuestran que los niveles de *burnout* en este colectivo son medio-altos pero, por otro lado, también es patente que sus niveles de *engagement* y satisfacción laboral son bastantes elevados (Rey, Extremera y Durán, en revisión).

Además, también en este colectivo, los niveles de IE deberían ser un factor protector ante el estrés. Sin embargo, hasta la fecha no conocemos ningún estudio que examine la relación de la inteligencia emocional percibida con los niveles de *burnout* y *engagement* en profesores de Primaria. Así pues, nuestro primer objetivo será analizar los niveles de prevalencia de *burnout* y *engagement* en una muestra de docentes de Primaria. Por otro lado, analizaremos la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los docentes de Primaria están 'quemados' en su trabajo (*burnout*), así como sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realizan durante su jornada laboral (*engagement*).

Objetivos del estudio

Tomando como base los hallazgos expuestos, nuestra hipótesis de partida es que los niveles de prevalencia de *burnout* en profesores de Primaria serán medio-bajos mientras que, por el contrario, los niveles de *engagement* serán medio-altos. Por otro lado, la inteligencia emocional -como un recurso personal importante para percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos- será un factor protector contra la aparición del *burnout* y favorecerá unos altos niveles de ilusión por el trabajo o *engagement*. Así, suponemos que los profesores con altas puntuaciones en inteligencia emocional percibida mostrarán menores niveles de agotamiento y cinismo, al tiempo que una mayor eficacia laboral y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción respecto de sus tareas docentes.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 245 profesores de Primaria, de los cuales 78 eran hombres (31,8%) y 167 mujeres (68,2%). El rango de edad oscilaba entre 21 y 61 años, y la media total de la muestra era de 40 años. Casi en su totalidad (85,7%) los profesores ejercían su profesión en centros educativos de titularidad pública; en cuanto a su nivel laboral, el 61,2% de la muestra eran funcionarios.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó gracias a la colaboración de alumnos de Psicopedagogía de la UNED y de Psicología de la Universidad de Málaga, dentro del marco de las prácticas voluntarias; el equipo docente les dio a estos alumnos las instrucciones oportunas para la correcta aplicación de los cuestionarios a través de la plataforma virtual de la asignatura; posteriormente, los estudiantes aplicaron dichos cuestionarios a un grupo de docentes (entre cinco y 10) de Educación Primaria, quienes los rellenaron de forma anónima, confidencial y voluntaria. Por tanto, se llevó a cabo un muestreo incidental no aleatorio de carácter voluntario. Una vez completadas las encuestas, los estudiantes las remitieron al equipo docente por correo electrónico para su tratamiento estadístico.

Procedimiento de análisis de datos

El estudio que hemos llevado a cabo es de carácter descriptivo, exploratorio y correlacional. Se ha aplicado una serie de análisis de regresión jerárquicos para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout* y *engagement*, así como un análisis de prevalencia para comparar las puntuaciones de nuestra muestra en el MBI con otros estudios nacionales e internacionales.

Medidas

A continuación, describimos los instrumentos de evaluación empleados en este estudio.

Inteligencia emocional percibida

Para evaluar la IE se utilizó la versión castellana de la Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta escala es una medida de autoinforme y, por tanto, se diferencia de aquellos instrumentos que evalúan habilidades emocionales (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Está compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de siete puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido. De acuerdo con su estructura factorial, se estudian cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (cuatro ítems), evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (cuatro ítems), uso de las emociones o asimilación (cuatro ítems) y regulación de las emociones (cuatro ítems). La consistencia interna informada de cada una es, respectivamente: 0,87; 0,90; 0,84 y 0,83 (Wong et ál., 2002).

Burnout

Para evaluar el *burnout* se ha utilizado la versión española del Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach et ál., 1986). Este instrumento está compuesto por 22 ítems. Los participantes han de responder empleando una escala Likert de seis puntos en la que cero equivale a *nunca* y seis a *todos los días*. La escala se compone de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Se considera que el trabajador presenta mayor *burnout* cuando informa altas puntuaciones en agotamiento y despersonalización y bajas puntuaciones en realización personal.

Engagement

Para evaluar los niveles de *engagement* utilizamos la adaptación española del cuestionario UWES (Utrecht Work Engagement Scale) de Schaufeli et ál. (2002). El intervalo de respuesta quedó definido entre cero (*nunca*) y seis (*todos los días*). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: vigor, dedicación y absorción. El vigor hace referencia a altos niveles de energía y de resistencia mental mientras se trabaja, así como al deseo de invertir más esfuerzo en el trabajo y de persistir en la actividad aunque aparezcan dificultades y complicaciones. La dedicación se refiere al significado que el trabajo tiene para la persona, el entusiasmo por el trabajo y el nivel de identificación con él. La absorción se refiere a los sentimientos de felicidad cuando se está concentrado e inmerso en el trabajo.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Las medias, las desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas en este estudio se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y coeficientes de fiabilidad

Variables	N.º	Medias	SD	Coefficiente Alpha
Inteligencia emocional percibida				
Percepción intrapersonal	243	5,44	0,87	0,83
Percepción interpersonal	244	5,32	0,78	0,76
Asimilación	241	5,20	0,96	0,80
Regulación	244	4,89	1,00	0,86
Burnout o síndrome de 'estar quemado'				
Agotamiento emocional	242	2,14	1,27	0,90
Despersonalización	241	0,84	1,03	0,72
Realización personal	240	4,77	0,80	0,80
Engagement o compromiso en el trabajo				
Vigor	241	4,96	0,89	0,88
Dedicación	243	5,00	0,97	0,89
Absorción	242	4,74	1,02	0,86

Análisis de prevalencia de *burnout* y *engagement*

En la Tabla II se ha realizado una comparación entre las puntuaciones que nuestra muestra ha obtenido en el MBI con las de otros estudios nacionales e internacionales. Los resultados demuestran que los profesores de Primaria obtienen una media inferior en las dimensiones de despersonalización y agotamiento. En este sentido, sus niveles de despersonalización son muy similares a los niveles de otros colectivos

como el de los orientadores escolares o el del profesorado universitario. En cuanto a agotamiento, los niveles del profesorado de Primaria son equiparables a los obtenidos por el colectivo de orientadores escolares y algo superiores a los de los profesores de universidad, que –según la comparativa– son los docentes con menor nivel de agotamiento emocional, posiblemente debido a que su enseñanza no es obligatoria y a que sus alumnos son más maduros y presentan menor tasa de conductas disruptivas. Por otro lado, nuestra muestra de profesorado de Primaria ha mostrado los niveles de realización personal más elevados, se acerca a los obtenidos por los orientadores escolares y está por encima de los de otros colectivos como los docentes de Secundaria o de universidad.

TABLA II. Comparación de puntuaciones medias en el Maslach Burnout Inventory (MBI)

ESTUDIOS	Muestra	Despersonalización	Realización personal	Agotamiento
Maslach et ál. (1986)	Infantil, Primaria y Secundaria	11,00	33,54	21,25
PSISA (1993)	Secundaria	7,68	20,75	21,69
Oliver (1993)	Enseñanzas medias	14,28	25,49	27,96
Guerrero (1998)	Universidad	5,21	30,39	14,70
Guerrero et ál. (2008)	Orientadores (Secundaria)	4,34	36,65	24,32
Napione (2008)	Secundaria	7,15	34,64	18,95
Nuestra muestra (2010)	Primaria	4,2	38,16	19,26

Fuente: adaptado de Guerrero et ál. (2008).

Asimismo, podemos establecer los perfiles de los profesores de Primaria al compararlos con las puntuaciones de la muestra normativa española del MBI (Gil-Monte et ál., 2000) y de la muestra española del UWES (Salanova, Martínez y Llorens, 2005). En la Tabla III se puede apreciar que la muestra de profesores de Primaria presenta unos niveles medios de despersonalización, de agotamiento y unos niveles medio-altos de realización personal. Por otro lado, sus niveles de *engagement* son bastante elevados

comparados con el baremo normativo español, ya que presentan un nivel medio-alto en vigor y niveles altos tanto en dedicación como en absorción.

TABLA III. Perfiles de los profesores de Primaria en *burnout* y *engagement*

BAREMOS NORMATIVOS NACIONALES DE BURNOUT (GIL-MONTE ET AL., 2000)				BAREMOS NORMATIVOS NACIONALES DE ENGAGEMENT (SALANOVA ET AL., 2005)			
	Despersonalización	Realización personal	Agotamiento		Vigor	Dedicación	Absorción
Bajo	≤ 3	≥ 40	≤ 15	Muy bajo	< 2,6	< 1,41	< 1,21
Medio	8-4	39-34	24-16	Bajo	2,6-3,51	1,41-2,99	1,21-2,25
Alto	≥ 9	≤ 35	≥ 25	Medio	3,52-4,99	3-4,5	2,6-4,1
				Alto	5-5,99	4,6-5,5	4,2-5,1
				Muy alto	> 5,99	> 5,5	>5, 1
Profesores Primaria	4,2	38,16	19,26		4,96	5,00	4,74

Análisis de correlación

Los análisis de correlación entre las variables de IE, *burnout* y *engagement* se incluyen en la Tabla IV. Con respecto a la dimensión de percepción intrapersonal, se hallaron correlaciones negativas con agotamiento y despersonalización y positivas con realización personal. Además, esta dimensión mostró una correlación positiva con vigor, dedicación y absorción. Igualmente, altos niveles de percepción interpersonal y asimilación emocional se relacionaron con un agotamiento y una despersonalización bajas, con una realización personal mayor y con mayores niveles de dedicación, vigor y absorción. Por último, la dimensión de regulación

emocional mostró relaciones significativas en la dirección propuesta en la hipótesis con todas las dimensiones evaluadas. Así, mayores niveles de regulación de los estados emocionales estuvieron asociados con niveles más bajos de agotamiento y despersonalización y con un mayor nivel de realización personal. De la misma manera, una alta regulación se relacionó con mayores niveles de vigor, dedicación y absorción.

TABLA IV. Correlaciones entre las diferentes medidas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Percepción intrapersonal	----									
2. Percepción interpersonal	,491**	----								
3. Asimilación	,566**	,455**	----							
4. Regulación	,629**	,395**	,603**	----						
5. Agotamiento	-,333**	-,252**	-,334**	-,338**	----					
6. Despersonalización	-,328**	-,258**	-,276**	-,239*	,525**	----				
7. Realización personal	,430**	,427**	,432**	,419**	-,442**	-,471**	----			
8. Vigor	,412**	,435**	,415**	,448**	-,516**	-,398**	,553**	----		
9. Dedicación	,400**	,384**	,397**	,392**	-,445**	-,391**	,561**	,782**	----	
10. Absorción	,327**	,418**	,306**	,334**	-,306**	-,329**	,512**	,637**	,726**	----

Nota: (*) = $p < 0,05$; (**) = $p < 0,01$.

Análisis de regresión

A continuación, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout* y *engagement*, se llevaron a cabo análisis de regresión jerárquicos. Dado que la literatura previa ha constatado diferencias en IE, *burnout* y *engagement* en función del sexo y la edad, se introdujeron en un primer paso estas variables de tipo sociodemográfico y, en un segundo paso, las dimensiones de IE: percepción

intrapersonal, percepción interpersonal, asimilación y regulación. Como variables dependientes se incluyeron las tres dimensiones de *burnout* y las tres dimensiones de *engagement*.

Con respecto a las dimensiones de *burnout*, los resultados de los análisis de regresión mostraron que la edad de los profesores y los niveles de asimilación eran predictores significativos de los niveles de agotamiento en su trabajo. El nivel de cansancio informado se incrementaba cuanto mayor era la edad de los profesores; asimismo, los docentes con mayores niveles de asimilación presentaron menor grado de agotamiento emocional. Con relación a la despersonalización, la variable predictora significativa fue la asimilación emocional. Así pues, altas puntuaciones en esta dimensión predecían menores niveles de despersonalización en relación con la actividad profesional. Finalmente, asimilación y percepción interpersonal predijeron los niveles de realización personal, y estas relaciones tenían un sentido positivo. Así, mayores niveles de asimilación y percepción interpersonal predecían una mayor realización personal; además, la variable sexo también predijo significativamente esta dimensión del *burnout*, de acuerdo con lo cual los varones presentaban mayores niveles de realización personal (véase Tabla v).

Con respecto al *engagement*, tres dimensiones de inteligencia emocional -percepción interpersonal, asimilación y regulación emocional- y la variable sexo fueron predictores significativos para la variable vigor. En este sentido, los resultados apuntan que las mujeres y aquellos profesores con elevados niveles en estas tres dimensiones de la IE predicen un mayor vigor asociado a su labor docente. Igualmente, por lo que respecta a la dedicación, las dimensiones predictoras identificadas son los factores de percepción interpersonal, asimilación y regulación. Así, tener altos niveles en estas tres dimensiones se relaciona con una mayor dedicación en el trabajo diario. Por último, las variables predictoras de los niveles de absorción del profesor fueron el sexo, la percepción interpersonal y la regulación. En este sentido, ser mujer y tener una alta capacidad para percibir las emociones de los demás y saber regularlas predecían mayores niveles de absorción en las tareas educativas.

TABLA V. Análisis de regresión jerárquica sobre las diferentes dimensiones evaluadas

	R²	F	P	β	P
VD: Agotamiento	0,19	8,70	0,000		
1. Edad				0,19	0,01
2. Asimilación				0,16	0,05
VD: Despersonalización	0,15	6,04	0,000		
1. Asimilación				0,17	0,05
VD: Realización personal	0,34	19,17	0,000		
1. Sexo (0 = Hombre)				0,13	0,05
2. Percepción interpersonal				0,27	0,01
3. Asimilación				0,18	0,05
VD: Vigor	0,33	18,03	0,000		
1. Sexo (0 = Hombre)				0,14	0,05
2. Percepción interpersonal				0,26	0,01
3. Asimilación				0,16	0,05
4. Regulación				0,23	0,01
VD: Dedicación	0,26	13,32	0,000		
1. Percepción interpersonal				0,19	0,01
2. Asimilación				0,20	0,01
3. Regulación				0,16	0,05
VD: Absorción	0,24	11,70	0,000		
1. Sexo (0 = Hombre)				0,12	0,05
2. Percepción interpersonal				0,31	0,01
3. Regulación				0,17	0,05

Discusión

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los profesores de Primaria y las dimensiones de *burnout* y *engagement*. De forma general, una mayor IE por parte de los docentes se relacionaba negati-

vamente con las dimensiones de agotamiento y despersonalización. Por el contrario, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con mayores niveles de realización personal, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

Los análisis de regresión mostraron la influencia de las dimensiones de IE en todas las variables evaluadas del *burnout* y del *engagement* tras controlar factores sociodemográficos como el sexo y la edad. En concreto, la escala de asimilación fue la dimensión más importante en la predicción del *burnout* y del *engagement*, puesto que constituyó un factor explicativo en cinco de las seis dimensiones analizadas (excepto en el factor absorción del *engagement*). La asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas y nos ayuda a centrar la atención en aquello que es relevante a la hora de tomar una decisión o de afrontar una situación concreta (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005); por tanto, los profesores con esta habilidad utilizan sus emociones para proponer soluciones alternativas a un problema. Igualmente, que experimenten las emociones de esperanza, reto y desafío los guía para alcanzar sus metas, sin que se vean abocados a la frustración o al desencanto con tanta frecuencia –aspectos muy relacionados con el *burnout*–, a la vez que muestran mayor optimismo y satisfacción derivados de la adopción de puntos de vista más creativos y positivos, comprometiéndose en mayor medida con su labor diaria.

Por otro lado, la subescala de percepción interpersonal predijo cuatro de las seis dimensiones analizadas; esta habilidad implica identificar adecuadamente las emociones de los demás y discriminar la sinceridad de las emociones que estos expresan. Por tanto, el profesorado que tenga esta habilidad tiene más probabilidades de percibir correctamente las emociones de sus alumnos y de captar a tiempo el grado de aburrimiento cuando observa sus rostros. Así, percibe si se aburren o si entienden la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema. Además, al ser más consciente de las emociones positivas de los demás, es más probable que estos profesores actúen de forma adecuada en otras situaciones habituales de su trabajo, como cuando deban proponer al equipo directivo o al claustro nuevas iniciativas que mejoren el clima del centro.

Asimismo, la subescala de regulación fue un predictor significativo de las tres dimensiones del *engagement*. Así, en línea con otras investigaciones previas (Extremera, Durán y Rey, 2005), los profesionales con niveles elevados de regulación emocional parecen mostrar mayor vigor y energía en su trabajo; tienen unos altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto, y además parecen mostrar un ma-

yor nivel de concentración y felicidad durante el desempeño de la actividad laboral. La capacidad de regulación emocional y las formas específicas de manejar los estados de ánimo en el ámbito laboral tienen importantes implicaciones en los niveles de bienestar de los trabajadores (Diefendorff, Richard y Yang, 2008; Zammuner y Galli, 2005). Concretamente, en el ámbito educativo, los docentes ponen en práctica sus habilidades de regulación emocional porque consideran que estas los ayudan a manejar la clase, les permiten mostrar disciplina, alcanzar metas académicas y lograr unas relaciones más positivas en el aula (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009). Un profesor con buenas habilidades de regulación emocional sabe cuándo motivar a sus alumnos para la consecución de una meta (por ejemplo, incitarlos a dar lo mejor de sí mismos) o cuándo hacer que se sientan cautelosos y precavidos ante un examen al que van demasiado confiados. También sabe ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la disputa acalorada entre ellos, intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima de desenfado. Igualmente, con los padres de los alumnos, un profesor con buenas habilidades de manejo emocional, sabe utilizar la crítica constructiva acerca del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada. Igualmente, los profesores informan que, ante posibles situaciones de tensión o estrés, suelen poner en práctica una serie de estrategias de regulación emocional de tipo preventivo o responsivo para controlar sus emociones negativas (Sutton, 2004). Brackett et ál. (en prensa) señalan que a los profesores se les pide que controlen sus estados de ánimo en la clase, pero es cierto que los docentes también deben tener habilidades para controlar las emociones de su alumnado. Ambas capacidades son aspectos inherentes de la inteligencia emocional. Igualmente, los profesores se exponen constantemente a factores laborales de estrés muy diversos durante su jornada laboral (por ejemplo: una discusión con un padre, problemas de disciplina, un número excesivo de alumnos en clase). Por esta razón, aquellos profesores con mayor IE tendrán ventaja para manejar estas emociones y, probablemente, para reducir sus niveles de estrés ocupacional sin alcanzar niveles problemáticos de *burnout*; así como una mayor dedicación y compromiso con sus tareas (Brackett y Katulak, 2006).

Además, la importancia que los docentes dan a la puesta en práctica eficaz de estrategias de regulación emocional en el aula está en consonancia con los hallazgos de Marín, Teruel y Bueno (2006) en futuros maestros de diferentes titulaciones. Estos autores analizan, en el ámbito de la formación inicial del profesorado, las competen-

cias que los alumnos consideran necesarias para la resolución eficaz de problemas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes de Magisterio dan mayor importancia a la falta de recursos personales (entre los que se incluyen las competencias emocionales), por encima de otros factores como la falta de preparación académica, la falta de experiencia por tratarse de su primer trabajo o la ausencia de autoridad. Esto sugiere que es conveniente desarrollar la dimensión socioemocional, de forma sistemática, ya desde la formación inicial del profesorado.

Parece que los docentes con mayor edad –y más experiencia– regulan mejor sus emociones negativas o fomentan las emociones positivas; esto podría explicar por qué el *burnout* es más frecuente en docentes noveles; los más experimentados –y maduros– han podido desarrollar estrategias; por eso, han adquirido una seguridad en sí mismos mayor y son menos vulnerables a la tensión (Extremera et ál., 2003; Palomera, et ál., 2006); es decir, su experiencia y el bagaje de estrategias de regulación emocional y de resolución de problemas adquirido con los años los ayuda a afrontar mejor los factores diarios de estrés.

La comparación de los niveles de *burnout* de la muestra de profesores de Primaria con los de otros colectivos evaluados en diferentes estudios nacionales e internacionales nos informa de que el colectivo de profesores de Primaria tiene menores índices de *burnout* que otros colectivos docentes –pese a que su nivel es medio–. Existen diferentes razones para explicar este fenómeno. Por un lado, hay que tener en cuenta que las causas más comunes de estrés en el profesorado están presentes en los docentes de Secundaria en mayor medida que en los de Primaria (Manassero et ál., 2006), a saber: falta de motivación entre los alumnos, indisciplina de los estudiantes, bajo reconocimiento social de la profesión docente y exceso de tareas administrativas. Así pues, el nivel educativo en el que imparten la docencia, el carácter vocacional de muchos de estos profesionales de Enseñanza primaria y el tipo de alumnado con el que trabajan (comparado con el de Secundaria) influyen en esos niveles relativamente medio-bajos de *burnout*, junto con puntuaciones más elevadas en *engagement* y satisfacción laboral (Rey et ál., en revisión).

En cuanto a los niveles de prevalencia de *burnout* y *engagement* de nuestra muestra, cuando los comparamos con los baremos nacionales, encontramos un patrón de niveles medio-bajos de *burnout* que resulta coherente con la constatación de un nivel de *engagement* alto o medio-alto en las tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). En conjunto, la evaluación a través de estas dos medidas nos permite ofrecer un «diagnóstico combinado» que muestra unos niveles

medio-bajos de *burnout* y altos de *engagement*. Estos son aspectos muy necesarios si queremos construir organizaciones saludables donde se compatibilice la calidad de vida laboral de los empleados con el desarrollo de servicios de alta calidad (Lorente et ál., 2008). Además, los hallazgos de este estudio son coherentes con los obtenidos en otros estudios de prevalencia con profesores de Primaria cuyos niveles en *engagement-burnout* y en satisfacción laboral nos los presentan como un colectivo con altos niveles vocacionales y con mucha satisfacción e ilusión por las tareas docentes que desarrolla (Rey et ál., en revisión).

A pesar de los hallazgos obtenidos, hemos de subrayar algunas posibles limitaciones de este estudio. En primer lugar, el 70% de la muestra evaluada son mujeres, puesto que la mayoría de los profesionales de Magisterio, en la especialidad de Primaria, lo son. Para superar esta limitación en posteriores estudios habría que incluir muestras más heterogéneas en cuanto al sexo. Por otro lado, nuestro estudio no es longitudinal, lo cual nos impide establecer relaciones de causalidad entre la IE, el *burnout* y el *engagement*. Futuros estudios deberían llevar a cabo planteamientos longitudinales para examinar con exactitud los efectos causales de los déficits emocionales sobre el estrés ocupacional docente. Además, nuestro trabajo no ha utilizado un muestreo aleatorio sino incidental, por lo que los niveles de *burnout* de nuestra muestra podrían ser inferiores a los niveles de prevalencia en el ámbito nacional. Asimismo, es necesario realizar estudios para conocer si efectivamente el nivel educativo en que se imparte la docencia influye en el *burnout* y el *engagement* y entender mejor el papel diferencial de la IE entre los profesores de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria).

A partir de las conclusiones y limitaciones comentadas, nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de programas sobre estas habilidades emocionales en el profesorado. Esto sería un factor potencial de amortiguación del *burnout* y, al mismo tiempo, actuaría como facilitador de actitudes positivas hacia el trabajo por parte de los profesores de Primaria.

Referencias bibliográficas

- Arís, N. (2009). El síndrome de *burnout* en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 3, 447-466.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, suppl., 152-157.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Improving Emotional Intelligence: A Practitioners Guide* (1-27). New York: Psychology Press; Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (en prensa). Emotion Regulation Ability, Burnout and Job Satisfaction among Secondary School Teachers, *Psychology of Schools*.
- Chan, D. W. (2006). Emotional Intelligence and Components of Burnout among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M. y Yang, J. (2008). Emotion Regulation at Work: Linking Strategies to Affective Events and Discrete Negative Emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498-508.
- Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 45-62.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el *engagement* en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.

- (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico *-burnout-* en profesores de Educación Primaria. Lima metropolitana. *Revista Facultad de Psicología*, 4 (5), 29-66.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- FETE-UGT (2004). *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes*.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M. V. y Morante, M. E. (2005). *Burnout* en profesores de Primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-88.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 261-268.
- (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) según el MBI-HSS. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Guerrero, E. (1998). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- (2004). Afrontamiento del estrés y repercusiones sobre la salud del profesorado. *Bordón*, 56 (2), 225-236.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del *burnout* en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- (2008). Fuentes de estrés y síndrome de *burnout* en orientadores de institutos de Enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.

- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Hierbert, B. A. y Farber, I. (1984). Teacher Stress: Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education*, 9 (1), 14-27.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among Elementary and Secondary School Teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25-33.
- (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- López-Araujo, B., Osca, A. y Rodríguez, M. F. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y *burnout* en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 293-304.
- Lorente, M., Salanova, L., Martínez, I. y Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources Model in the Prediction of Burnout and *Engagement* among Teachers over Time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Manassero, M., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A. y Ferrer, V. M. (1995). *Burnout* en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. (2006). Teachers Burnout: Attributional Aspects. *Psychology in Spain*, 10, 66-74.
- Manassero, M., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis, C. y Gili, M. (2000). Análisis causal del *burnout* en la enseñanza. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 173-195.
- Marín, M., Teruel, M. P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, (295-303). Cambridge: Cambridge University Press.

- (2005). Stress and Burnout: The Critical Research. En C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, vol. 2 (155-172). Lancaster (Reino Unido): CRC Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2.^a ed.). Palo Alto (California): Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. STERNBERG (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (396-420). New York: Cambridge University Press.
- (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Mix of Traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Napione, M. E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de Secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el burnout como síndrome específico*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2008). An Integrating Approach to the Study of Burnout in University Professors. *Psicothema*, 20 (4), 776-782.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PSISA (1993). *El burnout o desgaste profesional: Estudio empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato de Salamanca*. Beca financiada por la Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Caja Duero: Salamanca.
- Rey, L., Extremera, N. y Durán, M. A. (en revisión). Análisis de la prevalencia de los niveles de síndrome de estar quemado (*burnout*), ilusión por el trabajo (*engagement*) y aspectos de satisfacción laboral en una muestra de maestros de Primaria. *Anales de Psicología*.

- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. PENNEBAKER (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (125-154). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. (1999). Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 15, 147-171.
- y Bakker, A. (2004). Job Demands, Job Resources and their Relationship with Burnout and Engagement: a Multi-Sample Stud. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315.
- y Buunk, B. P. (2002). Burnout: an Overview of 25 Years of Research and Theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology* (383-425). Chichester (Reino Unido): Wiley.
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research. A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. y Schuler, R. A. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 56, 89-90.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional Regulation Goals and Strategies of Teachers. *Social Psychology in Education*, 7, 379-398.
- Mudrey-Camino, R. y Knight, C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.

- Takagi, R. y Tanaka, K. (2003). Occupational Stress and Burnout in Elementary and Middle School Teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51 (2), 165-174.
- Tejero, C. M., Fernández, M. J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi, S. y Bortoli, M. (2006). *Burnout* en el colectivo docente. *Studium*, 12, 279-291.
- Unda, S., Sandoval, J. I. y Gil-Monte, P. (2008). Prevalencia del síndrome de estar quemado por el trabajo (SQE) (*burnout*) en maestros mexicanos. *Informació Psicològica*, 91-92, 53-63.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zammuner, V. L. y Galli, C. (2005). Well-Being: Causes and Consequences of Emotion Regulation in Work Settings. *International Review of Psychiatry*, 17, 355-364.

Dirección de contacto: Mario Pena Garrido. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento MIDE II (OEDIP). C/ Senda Del Rey, n.º 7; 28040, Madrid, España. E-mail: mpena@edu.uned.es



Ensayos e informes

El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum

Situated Knowledge and Activity Systems. A Theoretical Model for Re-thinking Practicum

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155

Laura Méndez Zaballos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Resumen

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha dado a las prácticas externas un papel muy relevante en los planes de estudio. Esta realidad ha supuesto la inclusión de una materia relativa a ellas en titulaciones sin tradición en la formación práctica, lo que ha provocado un planteamiento en ocasiones poco fundamentado. Prueba de esto es la idea muy extendida entre los docentes universitarios de que se trata de una asignatura 'especial' y muy difícil de gestionar, en la que se olvidan aspectos fundamentales, como el modelo formativo y su fundamentación teórica. Así las cosas, el propósito de este artículo es presentar un modelo teórico que, unido a otros, pueda aportar claves para sustentar el diseño de dicho aspecto formativo. Para ello organizamos la exposición en dos partes. En la primera, abordamos la teoría del conocimiento situado y su relación con el aprendizaje que desarrollan los estudiantes en el prácticum, resaltando tres elementos: a) los mecanismos complejos de interacción social que están en la base de los procesos de enculturación de una comunidad profesional; b) la participación en una comunidad de práctica que comparte una misma identidad; y c) la activación de estrategias de resolución de problemas reales. En la segunda, nos servimos de los presupuestos de la psicología sociocultural para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje que caracteriza el prácticum, haciendo especial hincapié en los sistemas de actividad y en los procesos de mediación en la actividad conjunta que desarrollan estudiantes, profesionales y tutores. Adoptar los sistemas de actividad como marco explicativo da visibilidad a elementos importantes para el diseño fundamentado de la

asignatura. Desde esta perspectiva, el foco de análisis se centra en la relación entre el ámbito académico y el profesional y en la forma en que comparten, desde el proceso de tutoría, los conocimientos, creencias, valores y reglas de comportamiento.

Palabras clave: prácticum, Enseñanza universitaria, modelo teórico, conocimiento situado, teoría de la actividad, psicología ecológica y sociocultural, procesos de mediación.

Abstract

The practicum is a very important component of the new European Higher Education curricula. For this reason, in Spain practicum periods have been included in different degrees, even though some degrees have no tradition in practical training. Proof of this is the prevalence of organisational over curricular considerations. A very widespread idea about the practicum is that it is a very complex subject to manage; fundamental aspects, such as the training model and its theoretical foundation, are glossed over. The aim of this paper is offer a theoretical model that explores and helps understand the practical training of university students. With this purpose, the article is organised into two parts. The first part explains three dimensions that define the subject of practicum as *situated knowledge*: a) processes of enculturation in a professional community, b) participation in a community of practice that shares the same identity and c) activation of strategies to solve real problems. In the second part, the authors take the perspective of ecological and socio-cultural psychology to explain the process of teaching/learning that is characteristic of the practicum. Activity systems and the mediational processes of activity performed jointly by students and professionals are emphasized. Adopting activity systems as an explanatory framework gives visibility to elements that are essential for a complete analysis of this matter. From this point of view, the analysis focuses on the three participants of the system, students, professionals and university tutors, and on the way they share knowledge, beliefs, values and rules.

Key words: practicum, university teaching, theoretical model, situated knowledge, activity theory, ecological and socio-cultural psychology, mediational processes.

Introducción

La entrada de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha dado un papel relevante a la formación práctica y al desarrollo de competencias profesionales. Esta exigencia ha supuesto la incorporación del prácticum al currículo de los nuevos títulos de grado. El prácticum es una materia con características especiales ya que, en buena parte, se desarrolla fuera de las aulas y en ella participan agentes externos a la universidad. Todo esto supone una complejidad organizativa y de gestión -que son los aspectos en que nos vamos a centrar- y ha relegado a un segundo plano el modelo formativo y la base teórica que fundamenta su diseño. El objetivo de este artículo es contribuir a paliar esta carencia exponiendo dos perspectivas teóricas, la del conocimiento situado y la de los sistemas de actividad, que, junto con otras (Zabalza, 2011), pueden ayudar a responder a cuestiones como estas: qué aprenden los estudiantes en el prácticum, qué rasgos caracterizan a los entornos de aprendizaje y qué aspectos deben contemplar las relaciones entre la universidad y los centros de prácticas.

¿Qué aprenden los estudiantes en el prácticum?

La respuesta más frecuente a esta cuestión es que cuando los estudiantes acuden a un centro externo aplican y «ven» en la práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera. Aceptar esta creencia supone negar a esta asignatura una identidad en sí misma y considerarla solo una oportunidad de «ensayar» en entornos reales aquellos conocimientos o técnicas aprendidos en las diferentes materias del título. Sin embargo, alguno de nosotros pensamos que el prácticum presenta unos rasgos específicos relacionados con el tipo de aprendizaje y con el conocimiento que propicia. De acuerdo con algunos autores (De la Fuente, 2003; Zeichner, 2010), este conocimiento es diferente al académico y se caracteriza por su conexión con situaciones reales y con la toma de decisiones en la resolución de problemas auténticos.

Contemplar todos estos elementos nos lleva a considerar que el conocimiento que se desarrolla en los entornos laborales reúne las características de un *conocimiento situado*, cuyo foco de atención son el contexto o la situación en la cual se

genera y las características sociales presentes en él (Méndez, 2011; Utley, 2006). Mostramos ahora tres dimensiones que definen el *conocimiento situado*.

- Es el resultado de *procesos complejos de interacción social* o lo que otros autores han denominado de *enculturación* (Hendricks, 2001). Estos procesos son un entramado de ideas y creencias que se van modificando y transformando mediante mecanismos y estructuras de participación.
- Es el resultado de *activar estrategias de resolución de problemas* en actividades «auténticas» (Castellini y Jeffs, 2001; Greeno, 1997). Se considera que estas actividades se «materializan» en el contexto donde son practicadas.
- Propicia *la aparición de comunidades de aprendizaje* (Brown, Collins y Duguid, 1989). Estas comunidades son entornos ideales para generar un conocimiento compartido y una identidad común entre los participantes.

Observando estas dimensiones, se pone de manifiesto que el conocimiento que los estudiantes adquieren durante el prácticum no se puede entender sin tener en cuenta el contexto donde tiene lugar –que va más allá de las características físicas y laborales–. Estos contextos se definen sobre todo por las interacciones sociales que se dan en ellos y que propician la construcción de comunidades de aprendizaje donde se resuelven problemas que, a diferencia de los planteados en el ámbito académico, implican tomar decisiones ante problemas reales. Además de por estos elementos, el conocimiento al que acceden los estudiantes también se caracteriza por estar situado en las prácticas que los profesionales llevan a cabo en los entornos laborales.

Así como en el conocimiento académico los conceptos son un contenido esencial, en el conocimiento profesional son las prácticas y los procedimientos los que ocupan un lugar muy relevante. Las prácticas así entendidas van más allá de las rutinas que llevan a cabo los profesionales a diario y que podemos identificar con conductas o actividades observables, como dar una clase, participar en una reunión de profesores o hacer una entrevista familiar. Nos referimos también a procesos cognitivos que conforman y dan significado a las prácticas profesionales. Aunque el concepto de ‘práctica’ tiene múltiples definiciones, la que nos interesa aquí es la perspectiva que relaciona las prácticas con la cultura profesional. Desde este planteamiento, el conocimiento profesional no puede entenderse sin analizar las prácticas que ocurren en los entornos laborales definidas por las metas y el significado que les otorgan los

participantes. En este sentido asumimos la definición clásica de Miller y Goodnow (1995): «Las prácticas son acciones repetidas, compartidas con otros en un grupo social e investidas de *expectativas, normas y significados que van más allá de las metas inmediatas de la acción*» (p. 7).

El término práctica se refiere a lo que la gente hace, es decir algo que puede ser objeto de observación por parte del investigador y de otras personas en el grupo social. Sin embargo, lo que está abierto a la observación no es la conducta en sentido conductista sino más bien la acción significativa, acción que está situada en un contexto y abierta a interpretación (p. 6).

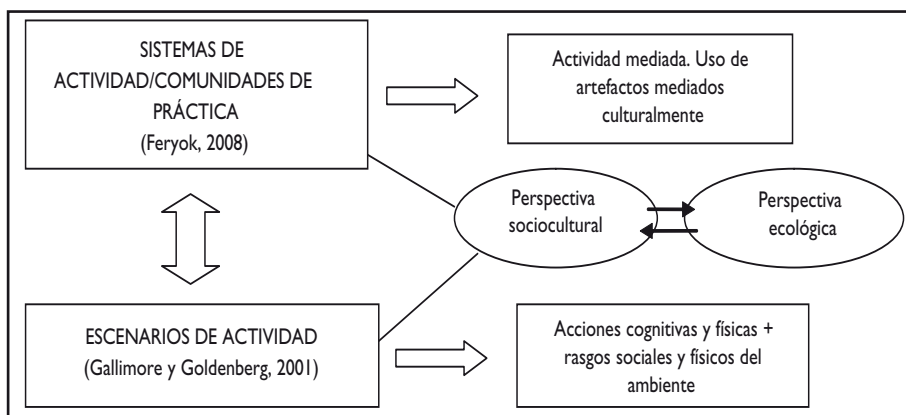
De acuerdo con esta definición, las prácticas profesionales a las que acceden los estudiantes son prácticas culturales estrechamente relacionadas con estructuras sociales en las que intervienen *actores* que atribuyen un significado a las actividades que realizan. Estos actores sociales son tanto los que tienen una relación directa con la institución laboral –por ejemplo el conjunto de profesores de un centro educativo– como otras estructuras sociales más alejadas del foco de análisis, pero que tienen una clara influencia en las prácticas que tratamos de explicar. Así por ejemplo, las instituciones educativas que establecen las leyes, normas y pautas de actuación profesional contribuyen sin duda a las prácticas que realizan y al significado que los profesores otorgan a sus actividades.

Como nos propone Zabalza (2011), contemplar estas ideas a la hora de diseñar el prácticum sitúa en un lugar relevante las características de los centros de prácticas y el contexto y dinámica de participación que ofrecen a nuestros estudiantes.

Los escenarios y sistemas de actividad en el prácticum. Una aproximación desde la psicología ecológica y sociocultural

Una vez que hemos conocido las particularidades que definen el aprendizaje como un aprendizaje situado y las dimensiones que explican las prácticas donde se «materializa», vamos a explorar desde dos perspectivas complementarias (Figura 1) –la psicología ecológica y sociocultural– los procesos de aprendizaje que surgen en el prácticum y que lo diferencian de otras materias.

FIGURA I. La perspectiva sociocultural y ecológica en el prácticum



En este análisis resaltamos, por una parte, los elementos ecológicos presentes en los diferentes escenarios en los que participan los estudiantes en el centro de prácticas y, por otro, el sistema de actividad que se construye entre las dos comunidades –la profesional y la académica– y los instrumentos mediadores que comparten (Engeström, 1995).

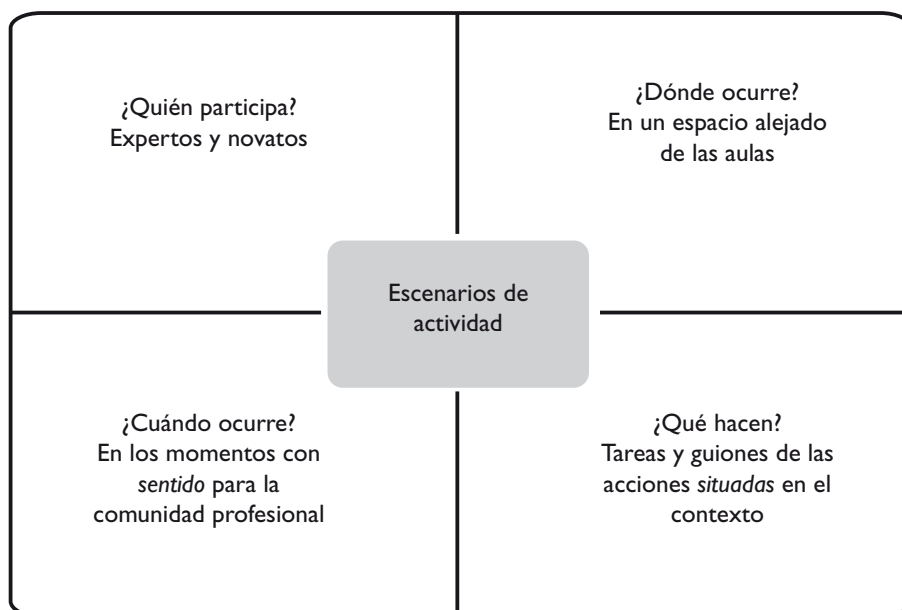
Los escenarios de actividad. Quién, qué, cuándo y dónde

Desde la psicología ecológica, las situaciones de aprendizaje se definen como *escenarios de actividad* que contemplan las acciones físicas y cognitivas de los participantes y las metas que tienen al realizarlas (Méndez, 2006). Además, y respondiendo a su carácter ecológico, también tienen en cuenta los rasgos sociales y físicos que organizan el ambiente de la situación.

A la hora de explicar y analizar la actividad que los alumnos y profesionales realizan juntos durante el prácticum, este concepto pone el énfasis *no solo en los aspectos psicológicos de la interacción, sino también en el contexto social en que se desenvuelve*. Así, por ejemplo, de acuerdo con este planteamiento, cuando examinemos el contexto profesional donde los alumnos están inmersos, habremos de fijarnos en los aspectos psicológicos que rodean la interacción entre los profesionales colaboradores y los estudiantes, pero también, simultáneamente, en el contexto social de esta interacción. Es decir, para valorar si esta relación es positiva y potencia una enseñanza efectiva, habremos de tener en cuenta tanto las diferentes estrategias de comunicación empleadas o los distintos papeles asumidos por cada participante como *la actividad conjunta que desarrollan* (Gallimore y Goldenberg, 2001).

Respondiendo a estas ideas, Gallimore y Goldenberg (2001) señalan los componentes (Figura II) que constituyen la esencia de los escenarios de actividad: quiénes participan en ellos, qué actividades llevan a cabo y cuándo y dónde realizan dichas actividades.

FIGURA II. Los escenarios de actividad en el prácticum (adaptado de Gallimore y Goldenberg, 2001)



Quién participa. Los participantes no están allí por casualidad. La participación de los alumnos en determinadas actividades y tareas está en función de las oportunidades que les ofrece el entorno laboral concreto donde han ido a realizar el prácticum. Así pues, cada centro de prácticas conlleva un modo de participación determinado por la propia dinámica de trabajo del profesional que lo supervisa, por cómo entiende él la supervisión o incluso por las directrices que el propio centro haya indicado para los estudiantes en prácticas.

Qué hacen los participantes. Se refiere a las acciones denominadas «operaciones» y que incluyen, por ejemplo, aquellas acciones concretas que acompañan a determinadas tareas llevadas a cabo por los profesionales y que se componen de actos ordenados que

responden a una lógica interna, como los pasos necesarios para aplicar una prueba de evaluación o para seguir el guion de una entrevista familiar. Estas acciones no solo se refieren a los actos físicos y observables, sino que implican también acciones mentales, como las estrategias de planificación, revisión y evaluación. Pero, además de la descripción de las acciones concretas, interesa también la forma o guion en que estas se llevan a cabo y que se describen como patrones de conducta que aparecen en contextos particulares. Seguramente, el 'guion' y los patrones de conducta que observa un alumno en un centro educativo público serán diferentes a los que pueda observar otro estudiante que acuda a un centro privado.

Cuándo ocurre. El escenario de actividad acontece en un tiempo concreto. En la vida diaria, los escenarios responden a un patrón temporal determinado por la realización del producto o por la consecución de los resultados. La duración dependerá del tiempo necesario para la actividad productiva. Para entender el tipo de actividades o tareas a las que tienen acceso los estudiantes tendremos que contemplar los elementos temporales. Un ejemplo claro son los centros educativos en los que las tareas están pautadas por diferentes hitos temporales, que, por lo tanto, determinan también el plan de prácticas de los estudiantes.

Dónde ocurre. Cada actividad acontece en un lugar concreto. En los entornos laborales, las actividades se llevan a cabo en el lugar más indicado para que el producto se realice con éxito y en el que haya las herramientas y los materiales adecuados. Este elemento condicionará la presencia o ausencia de los estudiantes en determinadas actividades.

Hasta aquí hemos explicado las variables ecológicas presentes en los entornos profesionales que determinan los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando se incorporan a ellos. En el siguiente apartado, y adoptando una perspectiva sociocultural, explicamos los entornos de aprendizaje. En esta ocasión, prestaremos atención especial a la actividad desarrollada por los estudiantes y profesionales en la que median instrumentos definidos por la cultura académica y profesional.

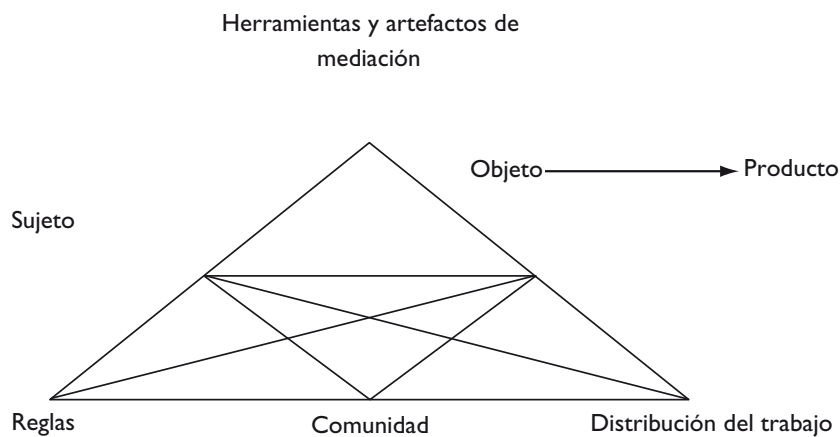
Las relaciones entre la comunidad académica y profesional. Un sistema de actividad compartido

Desde la psicología sociocultural, el aprendizaje se desarrolla dentro de sistemas de actividad entendidos como 'espacios' donde las personas adquirimos patrones

propios de la comunidad. Esta característica hace que dichos sistemas sean inseparables del concepto de cultura y que las actividades desarrolladas en ellos sean consideradas como una formación sistémica y colectiva que posee una estructura de mediación compleja.

La acción mediada en un contexto cultural es el principal elemento del marco teórico que asumimos en este artículo y cuyos orígenes se sitúan en los trabajos de Leontiev (1981) y en las reelaboraciones realizadas por autores como Cole (1996) y Engeström (2001) o las más recientes de Feryok (2008), Lantolf (2005-2007) y Stetsenko (2005). El *concepto vygostkiano de mediación* define la actividad humana como un proceso de transformación que utiliza instrumentos cuya naturaleza es dual. Por un lado, poseen una naturaleza «técnica» y cultural que les permite actuar materialmente sobre el estímulo para cambiarlo. Por otra parte, existen otros con una naturaleza también cultural pero con un carácter simbólico, como el lenguaje, el alfabeto o los sistemas aritméticos. Este doble carácter de los artefactos, que siendo objetos físicos también lo son simbólicos, permite integrar en los sistemas de actividad al sujeto, al objeto y a los artefactos y considerar el conjunto que forman en su totalidad.

FIGURA III. Estructura de los sistemas de actividad (Engeström, 2001)

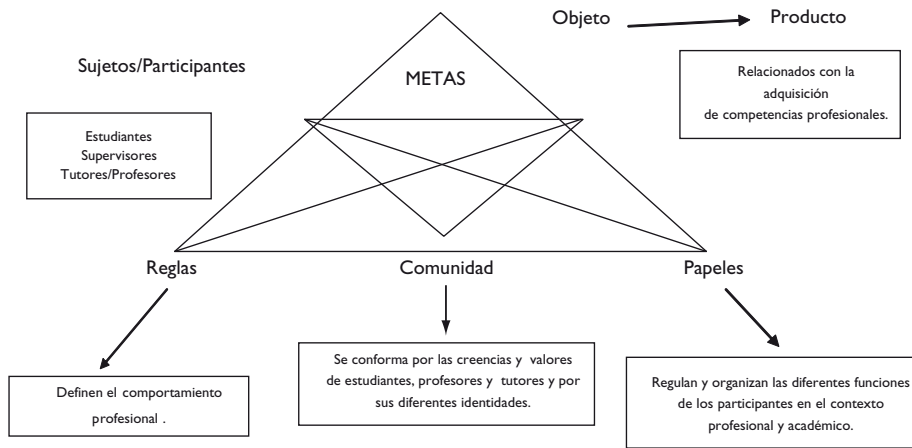


La Figura III muestra gráficamente la estructura de los sistemas de actividad y la relación entre los diferentes elementos. El *objeto* representa la materia prima o espacio problemático a que se dirige la actividad y que se moldea o transforma en resultados con ayuda de herramientas y artefactos. La *comunidad* incluye a muchos

individuos o subgrupos que comparten el mismo objeto o problema. Por su parte, el término *distribución del trabajo* alude a las relaciones horizontales entre los miembros, así como a las relaciones verticales o jerárquicas. Por último, las *reglas* son las normas y convenciones explícitas o implícitas que regulan las acciones y las interacciones dentro del sistema.

A nuestro juicio, esta propuesta es una forma muy interesante de ver y analizar las situaciones de aprendizaje que se dan en el prácticum y supera una concepción ‘triangular’ donde solo se tiene en cuenta al estudiante, al profesional y las acciones que ambos realizan. En la Figura IV adaptamos la propuesta de Engeström (2001) al modelo que defendemos en este artículo.

FIGURA IV. Estructura del sistema de actividad presente en el prácticum (adaptado de Engeström, 2001)



Adoptar los sistemas de actividad como marco explicativo da visibilidad a elementos sin los cuales no creemos posible un análisis completo. Desde este planteamiento, el entorno de aprendizaje del prácticum no se restringe a los centros externos y a la relación que los estudiantes novatos establecen con los profesionales. Nuestro análisis –ampliando lo que algunos autores (Wilson, 2006) denominan modelo colaborativo– pone el foco en los tres participantes en el sistema: estudian-

tes, profesionales y tutores de universidad. En cada uno de estos colectivos hay unas creencias y valores que deben compartirse si se quieren alcanzar los objetivos formativos de esta materia. Para conseguirlo, cada uno de ellos tiene que conocer su papel en la consecución de las metas (que deben compartirse), en este caso, que los estudiantes desarrollen competencias profesionales. Visto así, las comunidades de práctica, la universidad y los centros laborales -partiendo de sus propias normas y reglas de comportamiento- deben trabajar por alcanzar la meta común.

En esta empresa colaborativa, la actividad de mediación y el papel de los artefactos que ponen en común es muy importante. Hemos de conseguir que se compartan, por un lado, los conocimientos generados en la universidad a lo largo de la historia de las disciplinas y, por otro, los procedimientos e instrumentos utilizados en el ámbito laboral. Todo ello sin olvidar poner en común el lenguaje discursivo que se desarrolla en los dos entornos y que caracteriza la interacción entre el estudiante y su tutor. Además, en este sistema de actividad, la división de papeles entre el centro laboral y la universidad o la interacción entre las reglas y normas de ambos entornos son fundamentales para entender las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el prácticum.

Para terminar, y partiendo de las ideas teóricas expuestas, presentamos el proceso de tutoría que se establece entre los profesionales-tutores y los estudiantes y señalamos algunos de sus rasgos más significativos.

La tutoría: una guía para acceder a la cultura profesional

Desde los planteamientos asumidos en este artículo, aceptamos que uno de los objetivos principales de la tutoría, en este estadio inicial de la formación, es aproximar la cultura profesional a los estudiantes haciendo que participen en los escenarios de actividad donde se realiza el trabajo. Para conseguirlo, el tutor profesional tiene que facilitar el acercamiento de los estudiantes a la comunidad y potenciar que, a lo largo de su estancia, conozcan y tengan contacto con todos los profesionales que trabajan en el centro.

Para propiciar este conocimiento, el tutor procurará, mediante la lectura de documentos, que los alumnos se *acerquen a las normas legislativas*, así como a las reglas que regulan las actividades y relaciones sociales en cada sistema

profesional concreto. Además, los estudiantes deben *conocer qué papel desempeña cada uno de los miembros de la comunidad profesional* en la que están inmersos. Es importante también que se facilite la toma de conciencia de los supervisados *sobre los modelos o teorías que sustentan las prácticas que se llevan a cabo*. Del mismo modo, los alumnos deberán acercarse a las *creencias y valores* en que se sustentan las actuaciones profesionales.

Finalmente, en las tutorías se deben dar a conocer a los estudiantes *los objetivos y metas que guían la actuación del profesional* y su relación con todos los aspectos señalados hasta ahora (normas institucionales, tipos de clientes, creencias y modelos de intervención). También se los debe aproximar a los *instrumentos, artefactos y procedimientos* más usuales y relevantes en la comunidad profesional. Esto quiere decir que, aunque el estudiante no pueda utilizar todos los artefactos ni observar o entrenarse en todos los procedimientos (ya sea por el momento en que se integra en el centro o por cuestiones de confidencialidad o de respeto hacia los usuarios), sí es muy conveniente que, al menos, de una forma documental (mediante el acceso a memorias, proyectos curriculares o programas de la institución), se acerque a los más prototípicos de cada sistema de actividad concreto.

Estos son solo algunos de los elementos que debe contemplar el proceso de tutoría según el modelo teórico asumido en este artículo. Aunque, desde luego, este modelo no es la única forma de 'mirar' esta materia, sí creemos que analizar e interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el prácticum desde una teoría o desde un paradigma concreto dota a esta asignatura de identidad, al tiempo que fundamenta el diseño y el modelo propuesto desde las universidades.

Referencias bibliográficas

- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- Castellini, J. y Jeffs, T. (2001). Emerging Reading and Writing Strategies Using Technology. *Teaching Exceptional Children*, 33 (5).
- Cole, M. (1996). From Moscow to the Fifth Dimension: An Exploration in Romantic Science. En M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *Contemporary Implications of*

- Vygotsky and Luria*, vol. XXI, 1995. Worcester (Massachusetts): Clark University Press; Heinz Werner Lecture Series.
- Engeström, Y. (1995). *Training for Change*. London: ILO.
- (2001). Expansive Learning at Work: toward an Activity-Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Feryok, A. (2008). The Impact of TESOL on Maths and Science Teachers. *English Language Teaching Journal*, 62, 123-130.
- Fuente, J. de la (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, diciembre, 86.
- Gallimore, R. y Goldenberg, C. (2001). Analyzing Cultural Models and Settings to Connect Minority Achievement and School Improvement Research. *Educational Psychologist*, 36 (1), 45-56.
- Greeno, J. G. (1997). On Claims that Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship: What are the Results from Situated Learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural and Second Language Learning Research: An Exigesis. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (335-354). Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-109.
- Lantolf, J. P. y Johnson, K. E. (2007). Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. *The Modern Language Journal*, 91, 877-882.
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Ergamon.
- Méndez, L. (2006). ¿Se aprende a ser psicopedagogo? En E. Lara (Ed.), *El prácticum en la facultad de educación*. Madrid: Dykinson.
- (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres; UNED.
- Miller, P. y Goodnow, J. (1995). Cultural Practices: toward and Integration of Culture and Development. En P. Miller, J. Goodnow y F. Kessel (Eds.), *Cultures Practices as Contexts for Development*, vol. 17, primavera. San Francisco: Jessey-Bass.

- Stetsenko, A. (2005). Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12, 70-88.
- Utley, B. (2006). Effects of Situated Learning on Knowledge Gain of Instructional Strategies by Students in a Graduate Level Course. *Teacher Education and Special Education*, 29 (1), 69-82.
- Wilson, E. (2006). The Impact of an Alternative Model of Student Teacher Supervision. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-47.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2).

Datos de contacto: Laura Méndez Zaballo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. C/ Juan del Rosal, n.º 10; 28040, Madrid, España.
E-mail: lmendez@psi.uned.es

La influencia de las condiciones de escucha en las pruebas de lengua extranjera

The Influence of Listening Conditions on Foreign Language Testing

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-174

Blas Payri

Universitat Politècnica de València, Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte. Escuela Politécnica Superior de Gandía. Gandía, España.

Resumen

Este artículo se centra en las condiciones de escucha y su influencia en la equidad de las pruebas de comprensión oral en lengua extranjera para el acceso a la universidad, que empezarán a realizarse a partir del curso 2011-12. Una revisión de la literatura sobre la percepción de la palabra muestra que la inteligibilidad de la lengua extranjera se ve afectada por las condiciones de escucha, en particular, por la reverberación acústica de las aulas y la presencia de ruido ambiente, sobre todo de voces en el interior o en el exterior del aula. Estos parámetros afectan aún más a personas con discapacidad auditiva. Se recomienda que la escucha de los materiales orales se haga a través de auriculares circumaurales cerrados, que son muy comunes en las universidades, resultan comercialmente asequibles y permiten homogeneizar las condiciones y eliminar el ruido ambiente y la reverberación. Se insiste en la importancia de utilizar un sistema de auriculares para adecuarse a las leyes sobre la accesibilidad de discapacitados auditivos, que frecuentemente se violan por ignorancia de los factores que afectan a muchos alumnos con pérdidas de audición a veces muy leves. Si los alumnos pueden reproducir a voluntad los ficheros de sonido, con ordenadores u otros sistemas de reproducción interactiva, se facilita la organización y la ejecución de la prueba y se mejora la concentración del alumno, la adaptación de la prueba a su nivel de memorización, al tiempo que se permite centrar la prueba en la evaluación del nivel de comprensión en lengua extranjera y no en la de habilidades de memorización y retención auditiva. Para las pruebas, se sugiere realizar material sonoro sin vídeo, controlar las condiciones de dicción, el nivel de

lengua, así como la velocidad y la calidad de la grabación para no crear disparidades en las condiciones de inteligibilidad.

Palabras clave: comprensión oral, lengua extranjera, audición, interactividad, material didáctico.

Abstract

This article focuses on listening conditions and their influence on the fairness of the foreign language oral comprehension tests that will begin to be administered for undergraduate admission in the 2011-12 academic year. A review of the literature on speech perception shows that foreign language intelligibility is affected by listening conditions, especially a) room acoustics due to reverberation and b) the presence of ambient noise, particularly voices inside and outside the classroom. These parameters affect hearing-impaired persons even more severely. The authors recommend using closed circumaural headphones for listening tests. Circumaural headphones are very common in universities, are commercially affordable and make it possible to test under standardised conditions by cancelling surrounding noise and reverberation. It is highly important to use a headphone reproduction system to conform to the laws on accessibility for the hearing impaired, which are frequently violated through ignorance of the factors that may affect many students, some of whom have very mild hearing impairment. If sound files can be played by the students, using computers or other systems that allow interactive playback, the organisation and administration of the test is facilitated and students can concentrate better and adapt the task to their memory capabilities, focussing on oral language understanding instead of auditory memory and retention capabilities. Audio-only material should be used, without video. In the creation of all material, language level, speech rate, recording quality and recording conditions should be controlled in order to avoid intelligibility differences.

Key words: oral understanding, foreign language, audition, interactivity, teaching material.

Introducción

En el «Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, sobre pruebas de acceso a las universidades públicas españolas», se indica la introducción próxima de un

ejercicio que «será de lengua extranjera y tendrá como objetivo valorar la comprensión oral y lectora y la expresión oral y escrita» (BOE, 2008). El decreto no trata específicamente sobre los ejercicios de comprensión oral, que deberán introducirse por primera vez en el curso 2011-2012. Según una proposición preliminar del Ministerio de Educación y Ciencia (2010), hay que evaluar la comprensión auditiva y la expresión oral. Para la comprensión auditiva, propone un ejercicio común para todos (llegará a ponderar el 25% del total de la materia), en el que se sugiere la utilización de «un documento sonoro auténtico preferiblemente acompañado de imágenes (TV u otras fuentes), con una duración aproximada de tres minutos», y para el que se proponen los sistemas de respuesta usuales: opción múltiple o de relleno de huecos en un texto.

Osada (2004) compara la «tarea compleja, dinámica y frágil» que es la comprensión oral con la escrita. La comprensión de mensajes orales implica que los oyentes integren simultáneamente mucha más información que con el mensaje escrito, en particular información fonética, fonológica y prosódica, además de la información léxica, sintáctica, semántica y pragmática. Además, debe hacerse en tiempo real siguiendo la velocidad de enunciación del mensaje. Vez y Martínez Piñeiro (2008) miden la comprensión oral del inglés y del francés en Educación Secundaria –precisando el material sonoro utilizado–, pero no las condiciones de escucha.

Un documento impreso de examen tiene una legibilidad y una cantidad de información suficientes y homogéneas. Sin embargo, la presentación de material sonoro es mucho más variada y hay que analizar las condiciones de escucha para que las pruebas orales sean justas y homogéneas, ya que está demostrado que influyen ampliamente en la comprensión.

Para fundamentar este artículo, nos centramos primero en la literatura relativa a la inteligibilidad general del habla y los factores que la determinan. Las investigaciones sobre percepción y acústica tienen una larga trayectoria en el estudio de la comprensión del habla mediante diferentes medios de reproducción y de audición, ya que su impacto social y económico es determinante. Estos abarcan los efectos generales de perturbación de una señal por un ruido, que afecta tanto al habla como a cualquier evento sonoro, y otros efectos más específicos de la inteligibilidad del habla, sobre todo en el caso de una lengua extranjera para el oyente. De esta revisión teórica de la amplia literatura, seleccionamos unos puntos principales que tienen una aplicación en las aulas universitarias en el caso de las pruebas de acceso a la universidad.

Condiciones de escucha e inteligibilidad del habla: una revisión teórica

Tipos de sonidos concurrentes e inteligibilidad

El primer factor que afecta a la inteligibilidad del mensaje oral es la presencia de ruido, que puede ser:

- Ruido de fondo sin un contenido vocal, continuo (ventilación) o discontinuo (tráfico exterior, portazos, pasos).
- Ruido de fondo formado por voces no claramente inteligibles: conversaciones en otras aulas o voces de fondo en la misma aula.
- Presencia de voz hablada inteligible, por ejemplo, de compañeros que estén hablando en el aula o en pasillos en voz alta.

El ruido de fondo continuo perturba menos la inteligibilidad de la señal, pero Arana y Vela (1994) muestran que incluso el ruido de la ventilación real de un aula magna universitaria reduce significativamente la inteligibilidad del habla.

Cuando el ruido perturbador es otra voz, el deterioro de la inteligibilidad es mayor que con ruido no humano (Brungart, 2006), aunque la voz perturbadora no sea inteligible. Klatte, Lachmann, Schlittmeier y Hellbrück (2010) muestran que la presencia de habla en el ruido de fondo perjudica significativamente la memoria a corto plazo, incluso para palabras presentadas visualmente por escrito. Cuando la voz perturbadora es comprensible o está al mismo nivel que la voz por reconocer, el descenso en la inteligibilidad es aún mayor (Brungart, 2006).

Lengua del oyente, lengua por reconocer y lengua perturbadora

En las condiciones de escucha de las pruebas orales de lengua extranjera, un factor importante es precisamente que la lengua nativa del oyente no es la misma que la lengua por reconocer y que el ruido perturbador puede proceder de la lengua extranjera o de la lengua del oyente. Es esencial destacar que el reconocimiento del habla por humanos en presencia de ruido se ve modulado por factores cognitivos como el idioma nativo del oyente (Van Engen, 2009). Por ejemplo, el ruido de fondo afecta más a oyentes no nativos que a oyentes nativos de la lengua por reconocer (Van Wijngaarden, Steeneken y Houtgast, 2002).

Cuando el ruido está formado por voz emanación, también influye la lengua que perturba: Van Engen y Bradlow (2007) muestran que, para reconocer frases en inglés, a los oyentes angloparlantes el balbuceo de fondo en inglés los afectaba más que el balbuceo en chino. Finalmente, Van Engen (2009) muestra que la presencia de voz emanación (ininteligible) en inglés reduce la inteligibilidad de este idioma más que la voz emanación en chino, tanto para oyentes nativos como no nativos. Pero, por su parte, los oyentes no nativos (chinos) se ven más afectados cuando la señal perturbadora es su lengua nativa (chino) que los oyentes de lengua nativa inglesa. Existe, pues, un componente puramente acústico (el inglés perturba más al inglés por su similitud fonética) y otro de perturbación informativa y de atención selectiva, que aumenta cuando el oyente percibe contenido verbal en su lengua mientras está tratando de entender una lengua extranjera.

Los estudios de García Lecumberri y Cooke (2006), Cooke, García Lecumberri y Barker (2008) y Cutler, García Lecumberri y Cooke (2008) son particularmente relevantes para este artículo, ya que estudian el reconocimiento del inglés por oyentes de lengua nativa española o inglesa en diferentes condiciones de ruido, que es el caso más frecuente en las pruebas de lengua extranjera en España. Los resultados muestran de manera consistente que, durante el reconocimiento de fonemas del inglés, la presencia de ruido afecta más a los oyentes de lengua española nativa que a los oyentes de lengua inglesa nativa. Se pueden resumir los resultados comparando el reconocimiento de fonemas del inglés que llevan a cabo oyentes nativos ingleses (angloparlantes) y no nativos (lengua española nativa o hispanoparlantes):

- En el caso de material hablado presentado sin ruido perturbador (condición de silencio), el reconocimiento de fonemas del inglés puede ser igual de eficaz para los hispanoparlantes que para los angloparlantes.
- Cualquier ruido perturbador afecta más a los hispanoparlantes que a los angloparlantes.
- Si la perturbación es un contenido hablado inteligible, los hispanoparlantes se ven igual de afectados esté el contenido perturbador en inglés o en español. A los angloparlantes los perturba menos un contenido en español.
- La presencia de voz emanación (*babble*, habla ininteligible o balbuceo) afecta particularmente a los hispanoparlantes, para quienes se ve reducida drásticamente la inteligibilidad.
- Cuando la voz perturbadora tiene una diferencia de frecuencia fundamental respecto a la voz por reconocer (las voces son de locutores de sexo diferente),

la inteligibilidad es mayor para nativos y no nativos. Para los hispanoparlantes la caída de la inteligibilidad es más marcada cuanto mayor sea el volumen de la voz perturbadora, independientemente de la diferencia de frecuencia fundamental.

Nábělek y Donahue (1984) muestran que tiempos de reverberación relativamente pequeños (0,4s 0,8s y 1,2s) afectan al reconocimiento de consonantes en palabras inglesas por oyentes no nativos pero con un alto nivel en inglés, mientras que no es el caso en oyentes nativos angloparlantes. El reconocimiento es el mismo para nativos y no nativos cuando no hay reverberación.

Condiciones de escucha en las aulas reales

Desde hace décadas, se están llevando a cabo mediciones y estableciendo normas sobre la inteligibilidad de la palabra en los diferentes recintos. Como resumen, puede consultarse Durà Doménech, Vera Guarinos y Yebra Calleja (2002). Para medir la inteligibilidad de la palabra se suele utilizar el porcentaje de articulación silábica, que consiste en el número de sílabas (sin significado pero con fonemas de la misma lengua que el auditorio) que los oyentes entienden. Este porcentaje depende de las condiciones de emisión y audición dadas, tales como el nivel sonoro de emisión de la palabra, el ruido de fondo existente, la distancia entre emisor y oyente y las condiciones acústicas del recinto: volumen, forma, difusión y tiempo de reverberación.

En un estudio de 12 aulas de Educación Secundaria de Madrid, Santiago, Perera y Delgado (1994) indican que el aislamiento acústico de las aulas está por debajo de los valores recomendados, tanto por lo que respecta al aislamiento entre aulas, entre aula y pasillo y entre aula y exterior. Los valores de reverberación también son mayores de lo recomendado para la inteligibilidad de la palabra. Cepeda Riaño, García Ortiz y Melcón Otero (2001) midieron el índice de inteligibilidad en 33 aulas de un instituto de Educación Secundaria y obtuvieron en 24 de ellas un índice *Pobre* y en otras nueve, un índice *Débil*.

Las pruebas de inteligibilidad pueden ser aún más relevantes que las mediciones acústicas porque permiten medir lo que oyen los alumnos en las condiciones reales del aula, incluidas las del sistema de reproducción de sonido que se utilice habitualmente.

Pérez Castillo (2000) estudia la inteligibilidad del habla en aulas de música de institutos de Educación Secundaria españoles, midiendo el reconocimiento de 100 combinaciones de dos sílabas equilibradas fonéticamente de acuerdo con la distribución de fonemas existentes en el idioma español por alumnos de Secundaria cuya lengua materna es el español. Las combinaciones bisilábicas, grabadas en CD, se reproducían «con el mismo radiocasete, que se colocó en la posición más frecuente ocupada por el profesor». La tasa de reconocimiento aumenta con el volumen de reproducción (sin precisiones) y es destacable que la tasa media de reconocimiento oscilara entre el 80% y el 60% según el aula estudiada. Esto muestra una gran disparidad entre aulas y, globalmente, una tasa de reconocimiento muy baja de fonemas del español por alumnos de la misma región lingüística (La Rioja). Este estudio con aulas reales y con radiocasete puede ser revelador de las limitaciones de la reproducción por equipos sonoros que no son de alta fidelidad en un aula real. Pérez Castillo añade que ni la normativa y ni la legislación sobre construcciones escolares hacen referencia a las condiciones acústicas que deben tener las aulas o cualquier recinto escolar.

Durà Doménech, Vera Guarinol y Yebra Calleja (2002) hacen una revisión histórica, legislativa y de las mediciones acústicas sobre las condiciones de escucha en las aulas y concluyen que se ha tenido poco cuidado en la construcción y acondicionamiento de los recintos escolares, a pesar de las múltiples recomendaciones que se han venido haciendo sobre la calidad mínima del aula para la correcta inteligibilidad del habla. De estos estudios, podemos concluir que claramente las aulas universitarias y de Educación Secundaria tienen una deficiencia generalizada en cuanto a condiciones de escucha.

Allen, Brogan y Allan (2004) muestran que el ruido en el aula afecta de forma diferente a los alumnos en función de la tarea en el caso de lectura y adquisición de vocabulario: es obvio que las tareas de reconocimiento auditivo y la de memorización de lenguas extranjeras serán de las más afectadas.

Auriculares para condiciones de escucha adecuadas y homogéneas

Teniendo en cuenta las características reales de las pruebas de acceso a la universidad, pasamos a establecer algunas recomendaciones sobre las condiciones de escucha, dentro los límites de lo realizable de acuerdo con las posibilidades actuales de la universidad.

La principal recomendación que se desprende de la revisión de la literatura en la percepción del habla es que la escucha debería hacerse a través de auriculares. Más precisamente, a través de auriculares circumaurales ‘cerrados’, es decir que rodean el pabellón externo de la oreja y permiten el aislamiento del sonido exterior (Margolis, Frisina y Walton, 2011): ofrecen una mayor definición con un precio asequible. Utilizar este tipo de auriculares es conveniente en una tarea que solo requiere la audición del mensaje oral y su comprensión, es decir, lo que comúnmente se llama *listening* en las pruebas de inglés y que, según apuntan las recomendaciones emitidas por el ministerio, estaría separada de la tarea de expresión oral (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010).

Resumamos las ventajas de la utilización de auriculares ‘cerrados’ respecto a los altavoces en un aula normal:

- Reverberación. Los auriculares no se ven afectados por la reverberación, ya que emiten la señal directamente en la cercanía del oído, mientras que la reproducción por altavoces depende enteramente de la respuesta acústica de la sala. Los estudios muestran que las aulas escolares y universitarias carecen por lo general de unas condiciones acústicas adecuadas y la reverberación dificulta la inteligibilidad. La reverberación afecta aún más la inteligibilidad de lenguas extranjeras. Dada la disparidad de calidad acústica de las aulas, la reverberación del aula puede llegar a explicar una gran parte de la nota de la prueba de audición en el caso de escucha por altavoces, lo cual crea una disparidad de condiciones perjudicial e inicua para los alumnos que se enfrenten a una sala con peores condiciones acústicas.
- Puntos negros. Dentro de una misma aula, la calidad de la audición varía, principalmente por la distancia a la fuente de sonido, pero también por la presencia de columnas, recovecos, por la cercanía a paredes que reverberan el sonido, etc. (Larm y Hongisto, 2006). Incluso los alumnos que estén en una misma aula tendrán, pues, condiciones de inteligibilidad diferentes (Culling, Summerfield y Marshall, 1994). Igualmente, el punto de escucha influye en la fusión o separación de las voces (Pele y Payri, 2011). Con los auriculares las condiciones son homogéneas.
- Ruido perturbador. Los auriculares «cerrados» aíslan del ruido exterior e incluso unos auriculares de precio módico ocluyen (según el término usado en percepción) las perturbaciones exteriores al auricular. Este factor es primordial, ya que hemos visto que la inteligibilidad se ve afectada por el ruido

concurrente, ya sea el ruido de fondo del aula (incluso el de ventilación) o el ruido de actividades exteriores, y sobre todo, el ruido vocal. Esta pérdida de inteligibilidad es más marcada en el caso de lenguas extranjeras.

La separación de fuentes (locutores) y su localización es mucho más precisa y reproducible con auriculares, mientras que, si se reproduce con altavoces, depende de todos los puntos anteriores y de dónde esté situado el oyente. Kidd, Arbogast, Mason y Gallun (2005) muestran que poder localizar de manera predecible al locutor aumenta claramente el reconocimiento, sobre todo en situaciones de diálogo o de varios locutores, lo que otorga más fiabilidad a la escucha por auriculares.

Para un equipo con las mismas prestaciones y en el mismo rango de precio, la calidad del sonido y la inteligibilidad son mucho mayores con auriculares; con todo, hay que destacar que la calidad del sistema de reproducción no es un factor muy determinante y pasa claramente a segundo plano en comparación con los efectos de la reverberación y el ruido ambiente (Rhebergen, Versfeld y Dreschler, 2009). También Gabrielsson y Schenkman (1988) muestran que la calidad de los sistemas de reproducción influye en la percepción de la calidad del sonido, pero no en la inteligibilidad, tanto para oyentes con audición normal como para aquellos con discapacidad auditiva.

Accesibilidad y deficiencia auditiva

El 15% de niños y adolescentes en edad escolar tienen pérdidas auditivas detectadas de al menos 16dB (Durà Doménech et ál., 2002). Estas personas están muchísimo más afectadas por la reverberación y el ruido concurrente y es posible que no lleguen a comprender el mensaje oral (Arehart, Kates, Anderson y Harvey, 2007). Este mayor pérdida en la inteligibilidad puede darse por ejemplo en personas que son 'duras de un oído', ya que la escucha monoaural suscita un análisis de la reverberación y del ruido peor (Edmonds y Culling, 2006). Está ampliamente demostrado que la escucha a través de auriculares circumaurales «cerrados» les permite a las personas con discapacidades menores una comprensión casi idéntica a la de aquellas sin discapacidad auditiva. Además, la reverberación afecta de manera muy diferente a la capacidad individual de reconocimiento del habla en personas con audición normal de 18 a 55

años (Ruggles y Shinn-Cunningham, 2011). El grado de sensibilidad a la reverberación es independiente de la agudeza auditiva y no se detecta con test audiológicos.

La justicia social con los discapacitados auditivos valida la escucha por auriculares como norma básica de accesibilidad (International Federation of Hard of Hearing People, 2008). Pero además, hacer caso omiso de esta discapacidad incumple las leyes que promueven los medios necesarios para que las personas con deficiencia auditiva puedan realizar pruebas en condiciones de igualdad (Ley 51/2003, BOE, 2003) y, específicamente, las administraciones educativas deben poner todos los medios de apoyo para facilitar la accesibilidad de personas con discapacidad auditiva aunque sea parcial (Ley 27/2007, BOE, 2007).

Conclusiones

La presencia de ruido en el aula tiene un efecto negativo demostrado en los resultados académicos de los alumnos. Este efecto negativo es particularmente agudo cuando se trata de pruebas de comprensión oral de lenguas extranjeras. Tras revisar los parámetros que influyen en la inteligibilidad de la lengua extranjera, podemos concluir que, para tener condiciones aceptables y homogéneas en las pruebas de comprensión oral, es necesario utilizar un sistema de escucha por auriculares cerrados circumaurales, puesto que estos eliminan la reverberación y el ruido ambiente, proporcionan una escucha de mejor calidad y disminuyen la variabilidad en inteligibilidad de la voz insignificante respecto a los altavoces utilizados habitualmente en las aulas, incluso cuando los auriculares son de calidad baja y no cerrados.

La reproducción en campo abierto, con altavoces de diferente calidad en condiciones de acústica de sala variables y a menudo, muy deficientes -y con ruido ambiente también variable-, lleva obligatoriamente a una grave desigualdad en las condiciones. Esto afecta de manera aguda a los alumnos con alguna deficiencia auditiva, aunque dicha deficiencia sea leve, y además implica no respetar las leyes respecto a las discapacidades auditivas, o bien porque se desconocen las propias leyes o porque se desconoce la importancia que tiene el sistema de escucha en la inteligibilidad. También afecta a los alumnos con una audición perfecta y la calificación de la comprensión oral puede estar tan influida por la inteligibilidad como por las aptitudes de comprensión del alumno. Es, por lo tanto, esencial utilizar una reproducción por auriculares y no por altavoces.

Referencias bibliográficas

- Allen, P., Brogan, N. y Allan, C. (2004). Impact of Classroom Noise on Reading and Vocabulary Skills in Elementary School-Aged Children. *Journal of the American Society of America*, 115 (5), 2371.
- Arana, M. y Vela, A. (1994). *Inteligibilidad de la palabra del aula magna de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) en diferentes condiciones de utilización*. Jornadas Nacionales de Acústica, Tecniacústica 94, Valencia.
- Arehart, K. H., Kates, J. M., Anderson, M. C. y Harvey, L. O. Jr. (2007). Effects of Noise and Distortion on Speech Quality Judgments in Normal-Hearing and Hearing-Impaired Listeners. *Journal of the American Society of America*, 122 (2), 1150-1164.
- Brungart, D. S. (2006). Informational and Energetic Masking Effects in Multitalker Speech Perception. *Storming Media*, informe número A776654. Recuperado de <http://www.stormingmedia.us/77/7766/A776654.html>
- Cepeda Riaño, J., García Ortiz, E. y Melcón Otero, B. (2001). *Análisis de las condiciones de inteligibilidad en un centro de enseñanza*. Jornadas Nacionales de Acústica, Tecniacústica 01, La Rioja.
- Cooke, M., García Lecumberri, M. L. y Barker, J. (2008). The Foreign Language Cocktail Party Problem: Energetic and Informational Masking Effects in Non-Native Speech Perception. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123 (1), 414-427.
- Culling, J. F., Summerfield, Q. y Marshall, D. H. (1994). Effects of Simulated Reverberation on the Use of Binaural Cues and Fundamental-Frequency Differences for Separating Concurrent Vowels. *Speech Communication*, 14, 71-95.
- Cutler, A., García Lecumberri, M. L. y Cooke, M. (2008). Consonant Identification in Noise by Native and Non-Native Listeners: Effects of Local Context. *Journal of the Acoustical Society of America*, 124 (2), 1539-1545.
- Durà Doménech, A., Vera Guarinos, J. y Yebra Calleja, M. (2002). *Análisis y valoración de los factores que intervienen en la acústica de salas de uso docente en relación con la problemática particular de la población con discapacidades auditivas en diferentes grados*. Departamento de Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal, Universidad de Alicante. Recuperado de <http://agora.xtec.cat/creda-comarques4/intranet/file.php?file=public/Documents/acusticaaula.pdf>
- Edmonds, B. A. y Culling, J. F. (2006). The Spatial Unmasking of Speech: Evidence for Better-Ear Listening. *Journal of the Acoustical Society of America*, 120 (3), 837-846.

- Gabrielsson, A. y Schenkman, B. N. (1988). The Effects of Different Frequency Responses on Sound Quality Judgments and Speech Intelligibility. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 166-177.
- García Lecumberri, M. L. y Cooke, M. (2006). Effect of Masker Type on Native and Non-Native Consonant Perception in Noise. *Journal of the American Society of America*, 119, 2445-2454.
- International Federation of Hard of Hearing People (2008). *Accessibility Guidelines For Hard of Hearing People*. Recuperado de <http://www.ifhoh.org/pdf/accessibilityguidelines2009.pdf>
- Kidd, G. Jr., Arbogast, T. L., Mason, C. R. y Gallun, F. (2005). The Advantage of Knowing where to Listen. *Journal of the American Society of America*, 118, 3804-3815.
- Klatte, M., Lachmann, T., Schlittmeier, S. y Hellbrück, J. (2010). The Irrelevant Sound Effect in Short-Term Memory: Is there Developmental Change? *European Journal of Cognitive Psychology*, 22 (8), 1168-1191.
- Larm, P. y Hongisto, V. (2006). Experimental Comparison between Speech Transmission Index, Rapid Speech Transmission Index, and Speech Intelligibility Index. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123 (2), 1106-1117.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2003, 289.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de noviembre de 2007, 255.
- Margolis, R. H., Frisina, R. y Walton, J. P. (2011). AMTAS®: Automated Method for Testing Auditory Sensitivity: II. Air Conduction Audiograms in Children and Adults. *International Journal of Audiology*, 50 (7), 434-439.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Características específicas de la prueba oral del ejercicio de lengua extranjera de la PAU*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Recuperado de http://www.uclm.es/preuniversitario/orientadores/pdf/materias/Ingles_docIII.pdf
- Nábělek, A. K. y Donahue, A. M. (1984). Perception of Consonants in Reverberation by Native and Non-Native Listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 75 (2), 632-634.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: a Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Pele, A. y Payri, B. (2011). Evaluación de las distribuciones vocales en el canto Gospel. *Revista Electrónica de LEEME*, 27, 17-34. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/pele&payri11.pdf>

- Pérez Castillo, P. (2000). La acústica de las aulas de música en los centros escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 27-36.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, sobre pruebas de acceso a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 24 de diciembre de 2008, 283.
- Rhebergen, K. S., Versfeld, N. J. y Dreschler, W. A. (2009). The Dynamic Range of Speech, Compression, and its Effect on the Speech Reception Threshold in Stationary and Interrupted Noise. *Journal of the American Society of America*, 119, 1597-1605.
- Ruggles, D. y Shinn-Cunningham, B. (2011). Spatial Selective Auditory Attention in the Presence of Reverberant Energy: Individual Differences in Normal-Hearing Listeners. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 12, 395-405.
- Santiago, J. S., Perera, P. y Delgado, C. (1994). Inteligibilidad de la palabra en aulas escolares II. *Revista de Acústica*, 25, 5-10.
- Van Engen, K. J. (2009). Informational Masking in First- and Second-Language Speech Recognition. *Journal of the American Society of America, Program Abstracts of the 157th Meeting of the Acoustical Society of America*, 125 (4), 2772.
- y Bradlow, A. R. (2007). Sentence Recognition in Native and Foreign-Language Multi-Talker Background Noise. *Journal of the American Society of America*, 121, 519-526.
- Van Wijngaarden, S., Steeneken, H. y Houtgast, T. (2002). Quantifying the Intelligibility of Speech in Noise for Non-Native Listeners. *Journal of the American Society of America*, 111, 1906-1916.
- Vez, J. M. y Martínez Piñeiro, E. (2008). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la eso. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 427-442.

Dirección de contacto: Blas Payri. Universitat Politècnica de València, Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte. Escuela Politécnica Superior de Gandía. C/ Paranimf 1; 46730, Grao de Gandía, Valencia, España.
E-mail: bpayri@har.upv.es



Experiencias educativas (Innovación)

El reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral: la formación de orientadores, asesores y evaluadores

The Recognition of the Professional Competencies Acquired by Work Experience: the Training of Counselors, Consultants and Evaluators

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-203

Nuria Manzano-Soto

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, Departamento MIDE II. Madrid, España.

Ana Martín-Cuadrado

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid, España.

Marta Ruiz Corbella

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid, España.

Resumen

El Real Decreto 1224/2009 estableció el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y por vías no formales de formación. Esta opción es sumamente interesante para un gran número de trabajadores que poseen una cualificación real, pero que carecen de acreditación oficial. En este marco normativo, el Ministerio de Igualdad, junto con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, impulsó el procedimiento para formar a los agentes responsables de este procedimiento de evaluación (orientador, asesor y evaluador), pues era necesario poner en marcha una acción formativa a nivel estatal que garantizara esta opción a todos los ciudadanos, propuesta que generó esta experiencia. El diseño y desarrollo de los cursos de formación fueron encargados a la UNED. En este trabajo se expone el diseño formativo (Acredita-T) que dicha universidad llevó a cabo en dos ediciones para formar en línea a

71 tutores y, posteriormente, a 2.726 técnicos (entre orientadores, asesores y evaluadores). Se describe la modalidad de formación en línea, el planteamiento didáctico y los resultados obtenidos, tanto cuantitativos (técnicos que superaron la formación) como cualitativos (valoración de la formación recibida por los tutores). Los resultados muestran: a) el potencial de este diseño formativo para dar cobertura a un amplio número de estudiantes mediante estrategias metodológicas que combinen experiencia, contexto y acción, los cuales son elementos clave de la formación basada en competencias; y b) la relevancia dada por los estudiantes a la formación recibida. Se concluye con unas recomendaciones de mejora, a saber: a) ampliación de la carga horaria de los tres cursos (orientador, asesor y evaluador); b) disponibilidad de materiales completos al inicio del curso para adecuarse al ritmo del participante; y c) distribución de los grupos por cualificaciones profesionales.

Palabras clave: acreditación, reconocimiento de competencia, valoración de aprendizajes no formales e informales, formación profesional, cualificación profesional.

Abstract

The Royal Decree 1224/2009 established the procedure and requirements for the assessment and accreditation of the professional competencies acquired through work experience and non-formal training. This option is extremely interesting for a large number of workers who have a real qualification but lack an official accreditation. In this regulatory framework, the Ministry for Equal along with the Ministry of Education and the Ministry of Labor and Immigration, promoted the training of the agents responsible for this assessment procedure (counselor, advisor, and evaluator) because it was necessary to launch a formative action at the state level that would ensure this option to all citizens in Spain, proposal that generated this experience. The UNED was in charge of designing and developing the training courses. This paper describes the training design made by this university (Acredita-T) to train on line 71 tutors and, subsequently, 2,726 technicians (including counselors, advisors, and evaluators) in two editions. It also describes the modality of on line training, the teaching approach and the results obtained, both quantitative (technical that passed the training) and qualitative (assessment of training received by the tutors). The results show the following: a) the potential of this training design to give coverage to a large number of students using methodological strategies that combine experience, context and action, key elements of the competence-based training; and (b) the prominence given by the students to the training received. It concludes with recommendations for improvement: a) extension of the number of hours of the three courses (counselor, advisor, and evaluator), b) availability of materials at the beginning of the course to suit the participant, and (c) distribution of the groups in professional qualifications.

Key words: accreditation, recognition of competence, validation of non formal and informal learning, vocational training, professional qualification.

Introducción

Fomentar el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o a través de vías no formales de formación constituye una medida clave para favorecer la formación profesional de los ciudadanos. Con ello se contribuye a la consecución de los objetivos de la Cumbre de Lisboa (2000), puesto que se facilitan la empleabilidad y la movilidad y se fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida. Sin duda, de acuerdo con Medina y Sanz (2009):

... se entiende que este nuevo quehacer educativo va a permitir abordar con más rigor las desigualdades asociadas a los procesos de formación; desde el punto de vista de la producción y el trabajo el reconocimiento de la experiencia está aportando más transparencia a los mercados laborales; algunos incluso hablan de estos sistemas como un nuevo recurso para la mejora de los sistemas educativos formales y como el gran reto de la educación de las personas adultas para el siglo XXI (p. 255).

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que creó el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en su artículo 3.5, destaca que uno de los fines de este sistema es evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, no importa cómo se hubiera adquirido. Además, en el artículo 4.1.b) establece que uno de sus instrumentos es el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.

En esta misma línea, en el artículo 8 -expresamente dedicado al reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales-, recoge el carácter y la validez de los títulos de Formación Profesional y de los certificados de profesionalidad y establece que la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o mediante vías no formales de formación tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que se desarrollará garantizando la fiabilidad, la objetividad y el rigor técnico de la

evaluación. Con esta normativa se abrió en España una opción de formación diferente que supone aceptar diferentes vías de aprendizaje como escenarios válidos de formación y con reconocimiento oficial. Así se daba entrada, al mismo nivel que la educación formal, a las vías de aprendizaje no formales (todas aquellas actividades de formación realizadas fuera del sistema educativo) y a la de la experiencia laboral. De este modo, la gran novedad estaba en arbitrar «procesos de evaluación en virtud de los cuales se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias independientemente de cómo, dónde y cuándo se han adquirido» (Medina y Sanz, 2009, p. 256).

Para alcanzar este último paso, faltaba todavía desarrollar la normativa oficial que estableciera la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, la regulación de los certificados de profesionalidad y el procedimiento para evaluar y acreditar la formación adquirida y las cualificaciones profesionales que conforman las diferentes ofertas reguladas. Una vez que se publicaron todas estas regulaciones, se establecieron el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas mediante experiencia laboral o por vías no formales de formación, lo cual se publicó en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, BOE 25 de agosto.

Con este real decreto se dio respuesta a uno de los problemas sociales de la actualidad: la existencia de gente competente no titulada que se encuentra en una especie de limbo profesional de inciertas consecuencias (Medina y Sanz, 2009). Estos mismos autores destacan los beneficios que esta acreditación supone, especialmente los asociados al propio puesto de trabajo, ya que si se posee

... un título, el trabajador tiene más probabilidades de mantener su empleo, de promocionar y, sobre todo, de mejorar su salario. Ello es así porque mediante los sistemas de acreditación el trabajador incrementa su propio capital cultural y con ello su valor de cambio en el mercado laboral (p. 265).

Además, estos sistemas de reconocimiento tienen una función compensatoria.

A partir de este marco normativo, el Ministerio de Igualdad, junto con el de Educación (Dirección General de Formación Profesional y el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)) y el de Trabajo e Inmigración, a través del Servicio Público de Empleo Estatal (SPEE) y la UNED, impulsó el procedimiento para la formación de los agentes responsables de esta novedosa forma de evaluación. Debemos destacar que algunas comunidades autónomas –como Cataluña, Canarias y País Vasco– venían realizando convocatorias experimentales de acreditación antes del Real Decreto 1224/2009 y ya habían trabajado la formación necesaria. Pero era preciso poner en marcha una acción formativa a nivel estatal que garantizara esta opción a todos los ciudadanos, propuesta que generó esta experiencia.

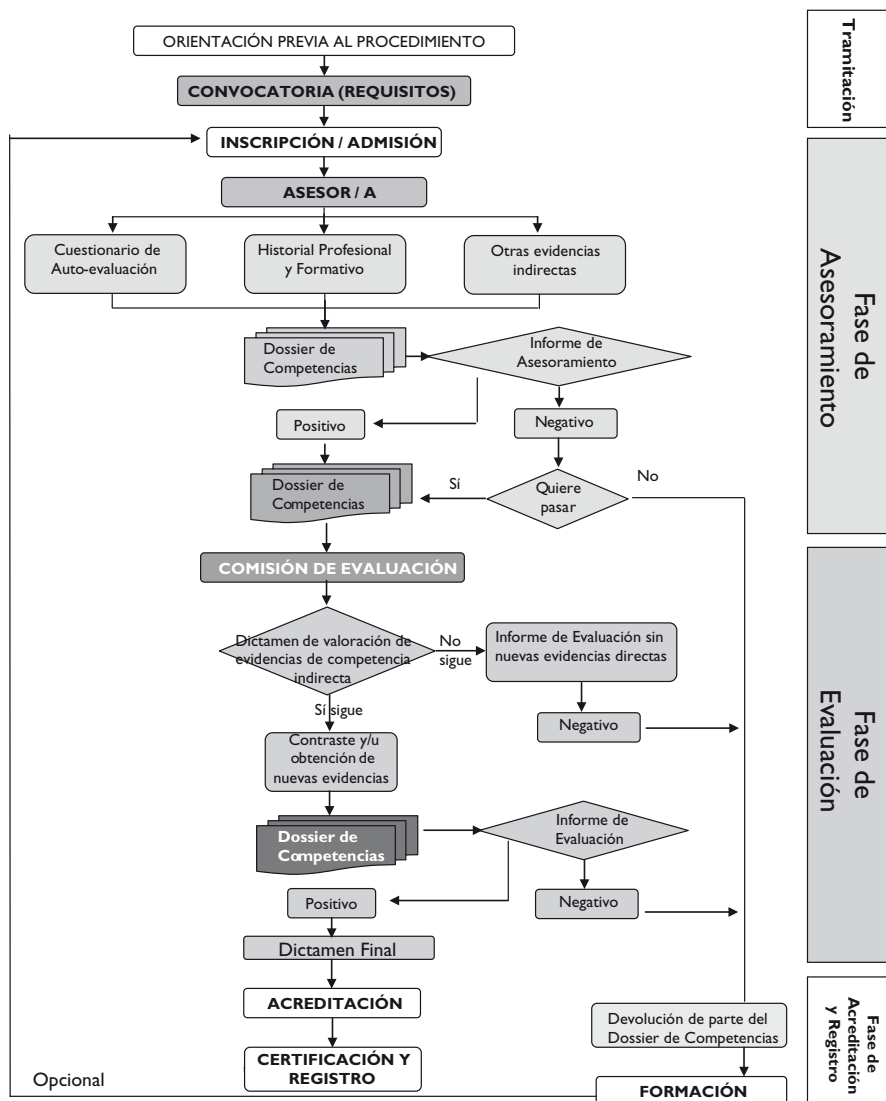
El marco establecido para esta formación

El Real Decreto 1224/2009 estableció el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales y lo concretó a partir de un conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas por vías no formales de formación. En concreto, se determinó que el proceso constara de las siguientes fases:

- *Asesoramiento.* Fase obligatoria y de carácter individualizado o colectivo. El asesor ayuda al candidato a autoevaluar su competencia, a completar su historial profesional o formativo y a presentar las pruebas que lo justifiquen. Después, de acuerdo con la documentación reunida, elabora un informe orientativo sobre la conveniencia de que la persona candidata acceda a la fase de evaluación. En el caso de que el informe sea positivo, traslada toda la documentación a la Comisión de Evaluación. Si es negativo, le orienta para alcanzar el nivel competencial requerido, o bien el candidato puede decidir pasar a la siguiente fase, ya que el informe del asesor no es vinculante.
- *Evaluación de la competencia profesional.* En esta fase se comprueba ya el logro de las unidades de competencia en las que se haya inscrito el candidato; el nivel de logro se constata a través de situaciones de trabajo reales o simuladas. Esta evaluación se realiza analizando el informe del asesor, la documentación aportada y recabando nuevas pruebas, ya sea mediante observación, entrevista, simulaciones, pruebas escritas, etc. Una vez reunidas todas las pruebas necesarias, la Comisión de Evaluación evalúa el caso e informa al candidato de los resultados de este proceso, así como de las oportunidades de que dispone para o bien solicitar la convalidación de módulos de títulos de Formación Profesional o de certificados de profesionalidad, o bien completar su formación.
- *Acreditación y registro de la competencia profesional.* A los candidatos que superan el proceso de evaluación se les expide una acreditación de cada unidad de competencia demostrada; además, se concreta la formación necesaria para obtener el certificado de profesionalidad o el título de Formación Profesional.

Aparte de estas tres, hay una fase previa a todas ellas, no obligatoria, dirigida a la orientación de los candidatos. En ella se facilita información y orientación que permite a los candidatos acceder a este proceso de reconocimiento de la experiencia profesional (Figura 1).

FIGURA I. Diagrama de flujo del procedimiento que se lleva a cabo con la persona candidata



Fuente: Materiales del curso Acredita-T (2010).

Cada una de estas fases requiere la intervención de profesionales expertos tanto en la competencia profesional objeto de reconocimiento, como en el contenido y métodos para gestionar un proceso de orientación, de asesoramiento o de evaluación. En este caso, el problema no radica en la búsqueda de profesionales expertos en cada una de las posibles competencias profesionales objeto de evaluación, sino en formar a estos en el contenido y métodos propios de la orientación, el asesoramiento o la evaluación para que puedan llevar a cabo estos procesos con garantía de calidad. Este fue el objeto del curso, cuyo contenido estaba ya establecido en el propio real decreto (anexos IV y V).

El diseño del curso de formación para orientadores, asesores y evaluadores de competencias adquiridas a través de vías no formales

Con este marco, el Ministerio de Igualdad encargó a la UNED el diseño y desarrollo del curso de formación para orientadores, asesores y evaluadores sobre la adquisición de competencias profesionales mediante la experiencia laboral o las vías no formales de formación. Para ello, se contó con la colaboración de la Dirección General de Formación Profesional, del INCUAL y del SPEE, instituciones expertas en las competencias profesionales objeto de evaluación.

Como paso previo a la primera convocatoria prevista, la UNED diseñó el curso. En el real decreto estaban especificadas las funciones y tareas que había que realizar en cada fase, los contenidos de este curso de formación y su duración en horas. Con estas premisas, se trabajó de forma paralela en dos ámbitos: a) la elaboración de los materiales a partir de los contenidos establecidos –elaboración en la que participaron todos los ministerios implicados y la UNED–, y b) el diseño del curso y la plataforma en la que se iba a albergar.

El curso se desarrolló en la modalidad en línea, por lo que el entorno virtual facilitó al participante el logro de los objetivos formativos. Para ofrecer una atención individualizada, se organizaron grupos de un máximo de 30 participantes, que eran atendidos por un *tutor* responsable del seguimiento y evaluación de las actividades. Asimismo, los participantes recibían el apoyo técnico de un *dinamizador* y de *consultores expertos* para resolver preguntas de contenido. A su vez, el grupo de tutores de cada curso estaba respaldado por otras tres figuras de apoyo (Tabla 1).

TABLA I. Figuras de apoyo a la labor del tutor durante el desarrollo del curso

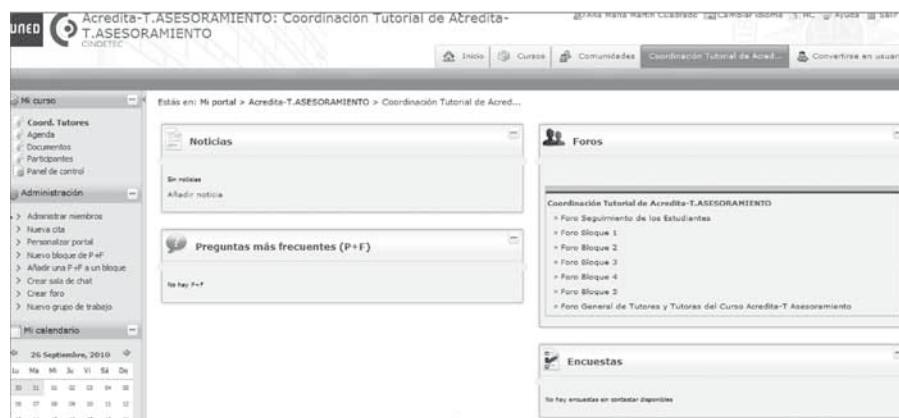
Figuras	Funciones
Coordinadora académica	Proporciona información básica para el desarrollo del curso, resuelve dudas sobre su planificación, problemas imprevistos, etc.
Dinamizador	Proporciona apoyo técnico en el entorno virtual y resuelve dudas sobre la matrícula o el funcionamiento administrativo.
Consultor experto de contenidos	Atiende dudas relativas al contenido y facilita orientaciones sobre las actividades.

Los tutores cuentan con un espacio virtual de Coordinación Tutorial donde se comunican con: a) la coordinadora del curso, que los acompaña y ayuda en la dinámica y organización de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; y b) los consultores expertos de cada bloque temático, que resuelven las dudas de contenido y orientan en la realización de las actividades de cada tema. La estrecha interacción de los tutores con la coordinación del curso resulta clave para su correcta marcha, dada la densidad de los contenidos y el relativo poco tiempo que dura esta formación (Figura II).

Como apoyo al estudio, nuestros participantes encuentran información, contenidos y orientaciones en el curso en línea, tales como:

- **Contenidos y orientaciones:**
 - *Guía de estudio.* Se especifica el contenido del curso, los recursos disponibles y la forma de evaluación.
 - *Contenidos básicos.* Documentos en línea para el estudio como los siguientes: texto básico con los contenidos, guías de evidencia de las competencias objeto de la convocatoria, manuales de procedimiento, unidades de competencia objeto de estudio, normativa requerida y glosario.
- *Plan de trabajo,* con el cronograma de las actividades previstas.
- *Espacio de interacción* de los participantes con su tutor y con los dinamizadores de cada bloque de contenido, a través de diferentes herramientas: tablón de anuncios, foros temáticos para atención de los estudiantes, sala de chat.
- *Glosario.* Referencia a los términos claves utilizados.
- *FAQ.* Preguntas frecuentes sobre el contenido del curso y su desarrollo.

FIGURA II. Espacio virtual del curso Acredita-T. Asesoramiento: la coordinación tutorial



No todos los cursos tenían la misma duración; el de mayor carga fue el de evaluación (Tabla II). La primera semana se dedicó a la formación en el uso del entorno virtual de aprendizaje y las siguientes al desarrollo de los bloques de contenido.

TABLA II. Distribución de horas y semanas de formación

Nombre del curso	N.º horas	Semanas de duración
Formación de Orientadores	40	1 + 4
Formación de Asesores	65	1 + 7
Formación de Evaluadores	65	1 + 8

Cada curso comenzó con una sesión presencial en un centro asociado de la UNED y finalizó con una prueba presencial, que se llevó a cabo en cada centro. Esta constaba de dos partes: una prueba objetiva y unos supuestos prácticos. Para superarla era necesario aprobar ambas. La calificación final se obtenía al ponderar todas las actividades prácticas y el examen, una vez superadas ambas (Tabla III).

TABLA III. Ponderación de actividades en el curso de asesores

Evaluación continua	20%
Participación en foros	10%
Prueba presencial final	70%
Total	100%

Sobre esta iniciativa, también se elaboró la página web <http://www.acredita-t.gob.es>, denominada con el acrónimo Acredita-T (Figura III).

FIGURA III. Página web de Acredita-T



La experiencia de dos convocatorias

En el año 2010 se celebraron dos convocatorias para la formación de orientadores, asesores y evaluadores. En la primera edición, de mayo a junio, se formó a orientadores, asesores y evaluadores en las cualificaciones de *Educación infantil* (nivel 3), *Atención sociosanitaria a personas en el domicilio* (nivel 2) y *Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales* (nivel 2). Y en la segunda, de septiembre a noviembre, se añadieron las cualificaciones de *Transporte sanitario* (nivel 2) y *Atención sanitaria a múltiples víctimas y catástrofes* (nivel 2).

Aunque estaba previsto que en cada edición participasen 1.500 estudiantes en cada comunidades autónomas, finalmente se inscribió un porcentaje menor. De los matriculados, la mayoría finalmente siguió la formación y superó el curso (Tabla IV) con la ayuda de tutores especialistas (Tabla V).

TABLA IV. Número de participantes inscritos, definitivos y aptos

CURSO	1.ª EDICIÓN			2.ª EDICIÓN			1.ª Y 2.ª EDICIÓN
	Inscritos	Definitivos	Aptos	Inscritos	Definitivos	Aptos	Total aptos
Acredita-T. Orientación	296	277 100%	243 87,7%	284	302 100%	217 71,8%	460 79,7%
Acredita-T. Asesoramiento	585	530 100%	405 76,4%	527	528 100%	325 61,6%	730 69%
Acredita-T. Evaluación	580	542 100%	394 72,7%	594	547 100%	330 60,3%	724 66,5%
Total	1.461	1.349 100%	1.042 77,2%	1.574	1.377 100%	872 63,3%	1.914 70,2%

TABLA V. Número de tutores por curso en cada edición

Curso	1.ª edición	2.ª edición
Acredita-T. Orientación	19	19
Acredita-T. Asesoramiento	26	26
Acredita-T. Evaluación	26	25
Total	71	70

El Ministerio de Educación y el SPEE seleccionaron a los tutores en cada comunidad autónoma, a partir de la convocatoria del Ministerio de Igualdad. Estos, para ejercer su función tutorial, recibieron una formación básica sobre los bloques temáticos que explican el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias (jornada en El Escorial, marzo 2010) y posteriormente continuaron su formación en línea. Asimismo, en cada edición contaron con expertos que respondían dudas concretas sobre el procedimiento.

FIGURA IV. Espacio virtual de Formación de Tutores Acredita-T

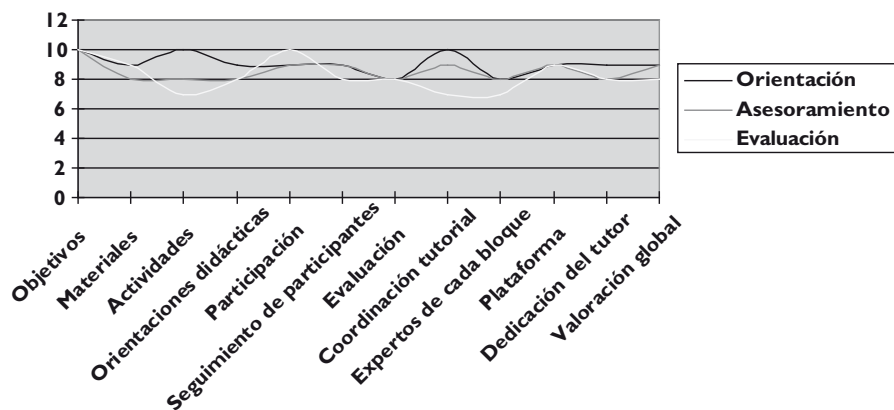


Valoración de la formación recibida por los tutores

El diseño formativo llevado a cabo por la UNED para formar en línea a 71 tutores y, posteriormente, a 2.726 técnicos (entre orientadores, asesores y evaluadores) se basaba en una estructura en cascada que permitió que los diferentes actores implicados (redactores de material, expertos, coordinadoras de los tutores, tutores, dinamizadores y participantes) trabajasen colaborativamente e interactuasen en un entorno virtual de forma asíncrona exponiendo tanto las dificultades como las buenas prácticas. Esta modalidad resultó uno de los puntos fuertes y motivadores de este diseño.

La valoración del colectivo de tutores era esencial porque estos vivieron de cerca la dinámica del proceso, sus puntos fuertes y débiles, y fueron la 'bisagra' en el proceso de formación -recibieron e impartieron formación-. Para recoger sus opiniones, se elaboró un cuestionario de 12 ítems con una escala de respuesta de 0 a 10 y una pregunta abierta sobre las fortalezas y debilidades de cada ítem, así como un espacio para las propuestas de alternativas de mejora. A estos 12 ítems se añadió la valoración global del curso.

GRÁFICO I. Valoración de la formación recibida por los tutores



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se exponen los resultados de la valoración:

- *Objetivos del curso.* Hay coincidencia en que los objetivos de los cursos están correctamente definidos, de acuerdo con lo establecido en el real decreto, y de que existe adecuación con los contenidos propuestos. Se resalta la amplitud de los objetivos, en relación con la duración prevista para alcanzarlos.
- *Materiales.* Están muy bien valorados (guía de estudio, de tutorización, lecturas obligatorias y complementarias, presentaciones, glosario, etc.), con un nivel de contenido, presentación y lenguaje correctos. Resultaron útiles y cumplieron con su función didáctica.

Se resalta la amplitud de los contenidos y de la documentación complementaria y se solicita mayor relación entre las tres figuras del procedimiento. Se propone: a) el diseño de un único curso para las tres figuras claves en el procedimiento, de tal manera que se unifique la formación y se eviten repeticiones y solapamientos; y b) extraer los conceptos básicos previos, necesarios en las tres figuras, para centrar mejor el contenido y unificar los conocimientos previos de los participantes.

Se solicita la libre disposición de todos los materiales y actividades al inicio del curso, no de forma secuencial, para que cada participante avance según su ritmo de aprendizaje y trabajo. Esto conlleva una reorganización y obliga a que los expertos estén disponibles disponibilidad para resolver dudas a lo largo de todo el curso.

- **Tipo de actividades (autoevaluación, calificables y de refuerzo).** Se resalta su adecuación a los objetivos y su utilidad para aplicar el procedimiento de evaluación de un candidato, aunque el tiempo para resolverlas es insuficiente debido a la densidad y complejidad de los contenidos.
- **Orientaciones didácticas.** Muy bien valoradas en los tres cursos.
- **Trabajo en grupo y participación.** El trabajo por grupos pequeños (30) facilitó la dinámica colaborativa y aumentó el nivel de participación (más de 5.000 mensajes entre todos los foros) (Figura v).

FIGURAV. Espacio de comunicación. Curso Acredita-T. Evaluación (2.^a edición)



Se propone la inclusión de actividades colaborativas y de *netiquetas de normas* para agilizar la dinámica de los foros y gestionar mejor el flujo de comunicación. Destaca también el *foro de coordinación tutorial* como espacio de ayuda y colaboración para los tutores.

FIGURA VI. Espacio de comunicación coordinación tutorial Curso Acredita-T. Orientación (2.ª edición)



- *Seguimiento de participantes.* El trabajo colaborativo entre tutores y dinamizadores fue clave, pero es necesario que las funciones de unos y otros se definan con más detalle. Los tutores se quejan de la dedicación que requiere la atención tutorial, mayor que la prevista en el diseño. Se propone equilibrar el grupo de participantes activos una vez iniciado el curso y potenciar la figura del dinamizador.
- *Evaluación.* Se estima que fue coherente con los objetivos y contenidos del curso y con un nivel de exigencia adecuado. Se solicita mayor ponderación en la calificación de las actividades en línea frente a la prueba presencial.
- *Coordinación tutorial.* Se valora su utilidad y la agilidad en las respuestas. Se proponen sesiones presenciales conjuntas que cuenten con la coordinación tutorial, los tutores y los dinamizadores antes y después del curso.
- *Consultores de cada bloque.* Se valora su pertinencia y accesibilidad, a pesar de las diferencias entre unos y otros expertos.

TABLA VI. Consultores por curso y por institución

Cursos	Consultores SPEE	Consultores Ministerio de Educación	Consultores UNED
Orientadores	2	2	1
Aseores	2	4	
Evaluadores	5	4	

- **Plataforma aLF.** Se valora su accesibilidad y las posibilidades de interacción. Se consideran claves la semana inicial para garantizar el acceso de todos los participantes, las primeras orientaciones sobre el curso y el uso de esta plataforma.

Consideraciones finales

En resumen puede decirse que la *valoración global del curso* es muy alta, atendiendo a dos ejes: el diseño de la acción formativa en línea y una buena atención tutorial. El ajuste al número de horas de formación previsto en el real decreto 1224/2009 determinó la densidad de los contenidos en una horquilla horaria muy limitada. Se concluye con unas recomendaciones argumentadas:

- Proponer un diseño formativo de cada curso con un cronograma de 100 o 150 horas.
- Proporcionar todos los materiales al comienzo del curso para facilitar una organización del estudio más acorde con las posibilidades y con el ritmo de trabajo de cada participante.
- Distribuir los grupos por cualificaciones profesionales.

Referencias bibliográficas

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 20 de junio de 2002, 147, 22437-22442. Recuperado de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2002-12018
- Medina, O. y Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*

(España), 25 de agosto de 2009, 205, 72704-72727. Recuperado de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2009-13781

VVAA (2010). *Formación en evaluación y acreditación de competencias profesionales. Materiales del curso Acredita-T*. Madrid: Ministerio de Igualdad; UNED.

Dirección de contacto: Nuria Manzano-Soto. UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II. C/ Juan del Rosal, 14; 28040 Madrid, España.

E-mail: nmanzano@edu.uned.es



Reseñas y libros recibidos

Reseñas y libros recibidos

Libros reseñados

LOMAS, C. ET AL. (Coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó. 232 pp. ISBN: 978-84-7827-651-6. (Ricardo Lobato Morchón)

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura curricular*. Madrid: Morata. 312 pp. ISBN: 978-84-7112-633-7. (Juan Fernández Sierra)

ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense. 222 pp. ISBN: 978-94-6091-501-7. (Gabriel Rusinek)

SAUMELL, C., ALSINA, G. Y ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento: Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó. 209 pp. ISBN: 978-84-9980-075-2. (Paloma Calleja Martínez)

JAKKU-SHIVONEN, R. Y NIEMI, H. (Eds.). (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma. 282 pp. ISBN: 978-84-938331-2-1. (Laura Pérez Granados)

MOYA, J. Y LUENGO, F. (Coord.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó. 268 pp. ISBN: 978-84-9980-039-4. (EVA JIMÉNEZ GARCÍA)

BOWDEN, J. Y MARTON, F. (2011). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea. 345 pp. ISBN: 978-84-277-1749-7. (Isabel Cantón Mayo)

GARCÍA-CARMONA, A. (2011). *Aprender Física y Química mediante secuencias de enseñanza investigadoras*. 117 pp. Málaga: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-655-2. (José Antonio Acevedo Díaz)

GONZÁLEZ MERINO, R. M. Y GUINART GUÀRDIA, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó. 233 pp. ISBN: 978-84-9980-042-4. (Leire Carballés Linares)

BAUDRIT, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea. 125 pp. ISBN: 978-84-277-1812-8. (Laura Mora Aprile)

Libros recibidos

ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.). (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

- CASADO MUÑOZ, R. (Coord.). (2010). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*. Burgos: Universidad de Burgos.
- CARRANZA, M., GARRIGA, H. Y LLINÀS, M. (2011). *Saltamos a la ciudad. Siete propuestas para vivir la educación física fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M. À. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- FELIU TORRUELLA, M., HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- FROEHLICH, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA PAREJO, I. (Coord.). (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. Y MONTE, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- GABRIEL, G. (2012). *Coaching escolar. Para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, R. (2012). *La gestión del tiempo personal y colectivo. Cómo detectar y combatir los «vampiros» del tiempo*. Barcelona: Graó.

LOMAS, C. ET ÁL. (Coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó. 232 pp. ISBN: 978-84-7827-651-6.

La elaboración de las experiencias vinculadas al paso por la escuela –bien desde la autobiografía, bien como material novelable– constituye casi un subgénero con perfiles propios, desde las *Confesiones de un pequeño filósofo* (1904) de Azorín, o *A.M.D.G* (1910) de Ramón Pérez de Ayala –y sus contemporáneas hermanas europeas: *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1911) de Robert Musil, y el *Retrato del artista adolescente* (1916) de James Joyce–, hasta el reciente y exitoso *Mal de escuela* (2008) de Daniel Pennac. Los textos de Bernardo Atxaga, Manuel Rivas, Agustín Fernández Paz y Berta Piñán, que conforman la primera parte del libro, «La escuela en la literatura», se incardinan dentro de esta tradición. Predomina en ellos el ajuste de cuentas y la evocación en tono sepia –o decididamente gris– de la escuela durante el franquismo, con una visión convergente marcada por el autoritarismo de los docentes («Todos los maestros pegaban mucho. Unos por rutina, otros por sadismo» escribe Fernández Paz) o la represión de las lenguas e identidades periféricas. El capítulo inicial de Carlos Lomas, «Retorno a los días colegiales (Los años de la escuela en la literatura)», enmarca certeramente los textos anteriores, rastreando las distintas manifestaciones de las memorias de escuela en la literatura en castellano.

La segunda parte, «La literatura en la escuela», de alcance y objetivos muy distintos, se compone de otros cinco capítulos firmados por Juan Mata, Gustavo Bombini, Guadalupe Jover, Víctor Moreno y Gonzalo Moure, con un epílogo de Luis Landero. Coinciden todos en dos aspectos fundamentales: el cuestionamiento del paradigma aún vigente de la educación literaria, con un currículo rígido, ordenado cronológicamente, guiado por un enciclopédico afán de exhaustividad y prácticamente circunscrito a obras y autores nacionales, en el que la literatura, por efecto del llamado *enfoque comunicativo*, ha quedado relegada a una práctica discursiva más; y la necesidad de otorgar un papel central a las prácticas de lectura y escritura, desde la consideración de la literatura como un instrumento insustituible para estructurar e interpretar las vivencias y emociones, y para construir una cosmovisión y una identidad propia.

Merecen un comentario aparte las propuestas de Guadalupe Jover y Víctor Moreno, que resultarán especialmente provechosas para los profesores de Secundaria. En «Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)», la profesora Jover sintetiza su modelo de *Constelaciones literarias* –desarrollado en el volumen

colectivo *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (2009)- que utiliza la literatura comparada como ariete para demoler el paradigma historicista. Se trata de un sistema cuajado e iluminador -se puede consultar el volumen *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura* de la misma autora (2007)- que se sustenta sobre dos pilares: la alternancia entre la literatura juvenil contemporánea y la literatura canónica, desde una reformulación del canon que incorpore de manera efectiva los clásicos de la literatura universal; y la organización en núcleos temáticos, que respondan a la progresión de intereses de los adolescentes en su proceso de maduración cognitiva y afectiva (entre los 11 y 13 años, la literatura de aventuras, policiaca y de terror; a los 14, la novela-espejo o los diarios y cartas, replegados hacia el yo y capaces de suscitar la introspección, la identificación o el reconocimiento, con una aproximación a la soledad, la incomprensión, el amor o la muerte; y la apertura al mundo, con libros de viajes, históricos o de divulgación científica, a partir de los 16). En cuanto al capítulo «Literatura para ser leída, imitada y transformada» de Víctor Moreno, incide en dos ideas ya presentes en su clásico *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías* (1998): la recuperación de la dimensión lúdica de la literatura -en sugerente contraste con el juicio de Gonzalo Moure en el siguiente capítulo donde censura a quienes «ocultando el dolor de leer hurtan la verdad de la vida, la reducen a la satisfacción del inmediato placer»-; y la necesidad de cultivar la escritura -con prácticas de imitación o transformación de textos, en la fecunda estela de Raymond Quenau y el grupo OULIPO- como parte indisociable de la educación literaria.

Ricardo Lobato Morchón

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura curricular*. Madrid: Morata. 312 pp. ISBN: 978-84-7112-633-7.

La educación es ante todo una acción política en cuanto que la puesta en escena de las teorías y las prácticas educativas inciden en la vida presente y futura de los educandos y de la sociedad en la que habitan, sin que sea posible separar lo privado de lo público, lo individual de lo social, lo personal de lo político. Sin embargo, tanto políticos como teóricos o prácticos, mayoritariamente, se esfuerzan en convencer que educar a los niños, niñas y jóvenes consiste en «intervenciones técnicas» para

incidir sobre los discentes como individuos a fin de desarrollarlos, formarlos, prepararlos, integrarlos, socializarlos, incorporarlos...; sin tiempo para pensar qué tipo de personas, para qué modelo de sociedad, con qué valores y aspiraciones, etc. Los profesionales, a menudo con cierta desorientación, no adivinan muy bien hacia dónde ni para qué hacen lo que hacen.

Colaborar y animar el debate que ayude a comprender la complejidad política y pedagógica de la educación de hoy, es el principal objetivo y mérito que, tiene el libro del profesor Torres Santomé. Organizado formalmente en cuatro capítulos, se puede considerar que aborda ese análisis en tres niveles: el marco global, el contexto pedagógico y el ambiente socio-organizativo.

Sobre el primero, presenta un completo y excelente análisis de los cambios mundiales (denominados revoluciones) significativos para la educación del mundo actual. Profundas mutabilidades en las comunicaciones, relaciones interpersonales y sociales, en las estructuras políticas y económicas, en la tecnología y la ciencia, en la ética y moral sociales y ciudadanas, etc. Todo ello encaminado a hacernos reflexionar «qué significa educar hoy». Esta parte constituye en sí un tratado con suficiente amplitud, contenido e infundía para constituir un texto o libro esencial para cualquier persona -profesional, político o simple ciudadano preocupado por el tema- que intente acercarse a la comprensión de la educación de estos tiempos.

No obstante, como pedagogo, el autor va completando su discurso con otras cuestiones más directamente colindantes a los currículos escolares, a los centros y a los sujetos de la educación. Así, en el segundo capítulo aborda el tema esencial -hoy a menudo obviado por la 'moda' de las competencias- de los contenidos escolares. Lo hace desde una originalidad formal y sustantiva construyendo una dimensión poco usual de este importante asunto pedagógico. Lo oculto, lo subyacente, lo quimérico, lo subterráneo... todo lo va desgranando en sus facetas curriculares, organizativas, sociopolíticas y pedagógicas de manera directa y sistemática, entrando especialmente en los 'vicios' o planteamientos 'inadecuados' como la segregación por género, capacidades, cultura o clase social; la exclusión, la desconexión y atomización curricular; la psicologización o el paternalismo. Ello organizado bajo epígrafes curiosos en concordancia con terminologías a caballo entre el mundo de la comunicación y el marketing.

Posiblemente, el tono crítico de su discurso, con un trasfondo de «hipocondría pedagógica», que tiende a transmitir al lector cierto abatimiento o desánimo -cosa de la que el autor dice querer huir consciente de que el pesimismo es el mejor aliado del inmovilismo- le fuerza o le crea la obligación de proponer líneas de actuación hacia

la superación de las insuficiencias y la búsqueda de alternativas. En esa línea, la tercera parte del libro la dedica a abordar, esta vez someramente, algunas de las cuestiones del discurso pedagógico –aún poco elaborado–, sobre la interacción familia, centro educativo y comunidad en la sociedad actual.

El profesor Torres Santomé vuelve a mostrar con este texto que sigue estando en la cresta del análisis político-pedagógico de la sociedad y la educación, produciendo y aportando ideas que ayudan a comprender y reconstruir el pensamiento y la práctica curricular desde la justicia social y la corresponsabilidad. Es muy aconsejable dedicar un tiempo a reflexionar con y sobre este texto.

Juan Fernández Sierra

ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense. 222 pp. ISBN: 978-94-6091-501-7.

Es preocupante comprobar que la formación del profesorado en España no evoluciona de manera lineal, y que reforma no equivale necesariamente a mejora. Aun aceptando la paradoja de que en nombre de la «convergencia europea» los europeos hayamos optado por opciones contradictorias en la formación del profesorado, no resulta fácilmente comprensible que se hayan desperdiciado las oportunidades de un escenario de innovación como el «Proceso de Bolonia». En vez de un salto hacia delante, parecería que se hubiera perpetrado un mantenimiento del *statu quo*, que podría terminar en involución al no acompañar el desarrollo y las nuevas necesidades de la sociedad. ¿Serán las consecuencias de esa falta de perspectiva de futuro para la formación del profesorado, y en definitiva para la escuela, similares a la crisis actual para la economía, que es consecuencia de la falta de visión de estado de políticos de todos los partidos en relación a la burbuja inmobiliaria y al uso del dinero público?

El caso de la formación de los maestros especialistas –tanto en Educación Musical, que nos ocupan aquí, como en Educación Física y Lengua Extranjera– es ejemplar de esa involución. Resulta difícil explicar a otros colegas europeos cómo es posible que al extender de tres a cuatro años los estudios de magisterio, en vez de ampliar la formación existente para mejorarla, termináramos eliminando un esquema de especialidades que se correspondía no sólo con la complejidad sino también con las exigencias legales del currículo de la Educación Primaria. En semejante coyuntura,

sorprende que un profesor dedicado a la formación del profesorado de música decida mirar hacia afuera para aportar conocimiento fundado en datos y con una perspectiva internacional, en vez de anclarse en la típica lamentación corporativa. Aróstegui, en lugar de criticar los celos y las disputas de poder entre departamentos universitarios –que constituyen el origen de la eliminación de las especialidades– diseña un complejo proyecto multimetódico, consigue financiación de la Unión Europea, lidera un equipo de investigadores, y ofrece a la comunidad académica un análisis comparativo de la formación de ese profesorado en 41 países de Europa y América Latina.

De los resultados de EVEDMUS, el Proyecto ALFA que dirigió, en este libro se nos presentan siete estudios de caso, llevados a cabo en Suecia, México, Argentina, Portugal, Brasil y España. En el primer capítulo se explicita el marco metodológico utilizado para la evaluación de programas educativos, y en el final se proporciona un análisis comparativo de los datos. Este análisis comienza por las características de los programas formativos, y examina las diferencias entre aquellos que optan por una preparación musical y pedagógica de especialistas y aquellos que optan por suministrar una instrucción en educación musical a los propios maestros generalistas. En segundo lugar, se centra en los perfiles de los estudiantes que se forman en esos programas y analiza aspectos como la motivación, los conocimientos previos, las tasas de abandono de la carrera, y cuestiones de género. En tercer lugar, se centra en el profesorado universitario que enseña en esos programas, y examina sus perfiles docentes, el nivel de integración de las asignaturas de educación musical con las demás, y el problema –candente en España– de si se le exige o no investigación, es decir, de si la investigación constituye el fundamento de la formación de los maestros o, por el contrario, es percibida por el profesorado universitario como una imposición extemporánea. Por último, se centra en el proceso de enseñanza, y analiza el equilibrio entre teoría y práctica, la tensión entre quienes plantean las destrezas y conocimientos musicales como objetivo y quienes propugnan la utilización de la música para lograr otros objetivos educativos –o visto de otro modo, la confrontación entre identidades musicales e identidades educativas–, y la existencia de evaluación sistemática de los programas, y su importancia.

En definitiva, el libro proporciona una amplia visión de cómo se forman quienes tienen a su cargo la enseñanza de la música en la escuela. Es de lectura recomendable para quienes tienen a su cargo esa formación en las universidades y, además, para quienes quieran comprender cómo se conceptualiza internacionalmente el papel del profesorado de música y, por extensión, de la función de la música en la educación obligatoria.

Gabriel Rusinek

SAUMELL, C., ALSINA, G. Y ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento: Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó. 209 pp. ISBN: 978-84-9980-075-2.

El presente trabajo da una visión inclusiva de la escuela, la educación, los alumnos y las relaciones, de los problemas que surgen durante las primeras etapas de escolarización y de cómo se deberían abordar desde la perspectiva educativa actual.

En el primer capítulo «Punto de partida», se aboga por una visión donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades, las expectativas del profesor no supongan una profecía autocumplida y se tenga en cuenta el desarrollo potencial, así como la valoración de progresos, evoluciones y características, y no solo sus resultados.

«El desarrollo socializador», el segundo capítulo, proporciona un enfoque ecológico del desarrollo social, los procesos mentales, afectivos y conductuales por los que pasa el alumno, la gran importancia que tiene la figura de apego en este desarrollo. Todo esto influye significativamente en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y, por tanto, en el desarrollo moral. Trata también la importancia de la familia y la escuela como agentes socializadores y las relaciones de diálogo entre ambas para el desarrollo de una adecuada educación en valores, nacida de una coherencia educativa en la que se compartan responsabilidades.

«Detección: por dónde empezar» es el título del bloque tercero, en el que se desarrolla la importancia del contexto del alumno. Se hace hincapié en que un trastorno de conducta es un proceso paulatino, en el cual afectan tanto factores internos como externos. Se hace una revisión teórica de las dificultades de adaptación social y de cómo se han ido entendiendo.

El capítulo cuarto plantea «¿Para qué evaluar, qué y cómo?», desde una perspectiva innovadora e inclusiva. La evaluación es una oportunidad para mejorar la respuesta educativa, para ello, presenta ideas y procedimientos de evaluación para la intervención educativa basados en el niño y sus necesidades. Señala la importancia que tienen en este tipo de problemáticas los factores de riesgo y de protección y la necesidad de centrarse más en los aspectos positivos que todo alumno tiene.

En el capítulo quinto «¿Qué podemos hacer?: la intervención educativa», se afirma que enseñar es algo más que instruir, que es necesario aprender de los errores y mantener las acciones que han resultado adecuadas, del apoyo de personas que les ayuden a ser resilientes y superar las adversidades. Conceptos como independencia, creatividad, iniciativa o pensamiento crítico resultan imprescindibles en una buena relación profesor-alumno, y es derecho y deber del primero fomentarlo en el segundo.

Asimismo, se trabaja la convivencia mediante acciones proactivas que sirvan a toda la comunidad educativa, de manera que el ser proactivo se convierta en una apuesta segura para la cultura de centro, en un valor moral que caracterice a todos sus miembros. Para llevar a cabo una intervención individual se propone un abordaje desde dos aspectos: la creación de un entorno favorable y la atención a las necesidades específicas del alumno. A partir de ahí se elabora una propuesta individual, aportando una serie de estrategias para los maestros que pueden ser muy útiles en sus actuaciones educativas cotidianas.

Por último, en el capítulo seis «¿Qué centros para estos alumnos?», se defiende la necesidad de una escuela inclusiva desde un enfoque ecológico y multisistémico, una escuela que promueve la participación, la seguridad y la socialización. Los niños con dificultades de regulación del comportamiento, donde mejor están, es en la escuela ordinaria, empapándose de buenas conductas, de culturas de centro proactivas y relaciones sanas y positivas.

En la parte de anexos, se proporcionan una serie de instrumentos muy útiles y bien elaborados, de gran ayuda a la hora de elaborar un plan de intervención individual.

Como conclusiones, lo más reseñable es el gran interés que se manifiesta por los alumnos, por tratarlos como personas individuales con problemas, no como el problema; por la inclusividad, la comunicación y los valores morales como puntos de partida para construir un sistema educativo adecuado a todos los alumnos. El presente libro hace reflexionar al lector sobre cómo abordar los problemas desde una visión ecológica y positiva.

Paloma Calleja Martínez

JAKKU-SHIVONEN, R. Y NIEMI, H. (Eds). (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma. 282 pp. ISBN: 978-84-938331-2-1.

Los excelentes resultados obtenidos por los alumnos de Finlandia han situado a este país como referente de calidad y equidad en educación. La formación del profesorado es, sin duda, la piedra angular de este buen hacer político y social.

Este libro brinda la oportunidad de conocer, en líneas generales, las características del sistema educativo y de forma más detallada, el compromiso y responsabilidad

sobre la formación de los futuros docentes y de los que ya están en activo. Los temas clave emergen tras los debates generados sobre la puesta en práctica de un proyecto común entre universidades responsables de la formación de los futuros docentes titulado *coordinación a nivel nacional para el desarrollo del programa de titulaciones de la formación del profesorado y de las ciencias de la educación*.

El libro se articula en torno a dos grandes bloques, el primero dedicado a la formación del profesorado en las universidades finlandesas y el segundo, a los temas claves en la formación del profesorado finlandés.

El primer bloque, fundamental para entender cómo está estructurado el sistema educativo finlandés, introduce el contexto histórico y social de este país cuyo objetivo principal de su política ha sido y sigue siendo, la creación de igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos. En él se describe el proceso de reforma llevado a cabo para adaptar la formación del profesorado al sistema de dos ciclos propuesto por el Plan Bolonia. Este nuevo sistema de titulaciones, aprobado por las universidades finlandesas en agosto de 2005, se desarrolló con éxito gracias a la organización de grupos de trabajo y seminarios dirigidos por los representantes de las universidades participantes en el proyecto citado anteriormente y cuyos principales contenidos a tratar fueron: 1) la innovación de métodos y contenidos utilizados en la formación del profesorado; 2) la cooperación familia-escuela; 3) la función de la educación artística en la escuela y en la formación del profesorado; 4) las necesidades de reforma de la enseñanza de la ética y de las diferentes religiones. Este proceso de adaptación fue tratado más como una nueva fase en el análisis y evaluación del currículo de formación del profesorado que como un cambio estructural fundamental.

En cuanto a los principios básicos que deben configurar la formación del profesorado destacan: a) un enfoque basado en la investigación; b) una evaluación continua nacional e internacional; c) y la exigencia de que todo el profesorado debe completar un plan de estudios básico con independencia de su especialización o del futuro ejercicio profesional.

Para finalizar este primer bloque, se describe detalladamente los principales proyectos nacionales, a los que asociados de forma conjunta la mayoría de las universidades, han puesto en marcha la promoción e integración de las TIC en la pedagogía y en la didáctica universitaria con dos finalidades fundamentales, la de favorecer el aprendizaje colaborativo y la motivación hacia el aprendizaje en y a través de entornos de aprendizaje basados en la tecnología; y apoyar a través de estos entornos comunidades de aprendizaje que den poder a los estudiantes.

Diferentes temas de interés para el lector componen el segundo bloque. Entre ellos, el dedicado a los principios básicos en los que se debe formar a los futuros docentes con la intención de que sean profesionales reflexivos, centrándose en el contenido de la pedagogía para la enseñanza de la lectoescritura como una de las tareas más importantes para el profesorado de los primeros cursos.

Cómo formar a los futuros docentes en la atención al alumnado con altas capacidades, se perfila de especial interés y para ello proponen la utilización de entornos o situaciones de aprendizaje flexible para apoyar su educación.

Por último, se presenta la definición de *aprender a aprender* y se describen las escalas FILLs (escalas finlandesas aprender a aprender) utilizadas en varias evaluaciones nacionales para medir los resultados educativos.

Este libro invita a replantearse, tal y como sostiene Álvaro Marchesi en el prólogo, la idea de iniciar en nuestro país el diseño de un nuevo sistema de selección del profesorado que atraiga a los mejores profesionales y que evalúe las competencias que se espera de los docentes en el siglo XXI.

Laura Pérez Granados

MOYA, J. Y LUENGO, F. (Coord.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó. 268 páginas. ISBN: 978-84-9980-039-4.

El libro reseñado es obra del Dr. José Moya Otero, profesor del Departamento de Educación en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria y del Dr. Florencio Luengo Horcajo, profesor de instituto en la especialidad de Lengua y Literatura Castellana.

La educación, en los últimos tiempos, ha sufrido grandes cambios, uno de ellos ha sido la incorporación de las competencias básicas al currículo. Dada la relevancia del tema, José Moya y Florencio Luengo elaboraron este libro.

Los autores plantean una pregunta como punto de partida: «¿La incorporación de las competencias básicas al sistema educativo supone un factor de mejora?» Para elaborar una respuesta de forma crítica, hacen un recorrido teórico y práctico del tema y muestran su visión de las competencias básicas como un factor de mejora educativa.

El libro consta de ocho capítulos, cada uno centrado en un aspecto de las competencias básicas. En primer lugar hay un apartado de carácter introductorio, en el que los autores presentan la estructura del libro y el interrogante ya planteado.

La primera parte del libro (Teorías), la conforman los capítulos 1, 2 3 y 4. José Moya y Florencio Luengo asientan las bases teóricas de las competencias básicas.

A lo largo de estos cuatro capítulos, los autores definen las competencias y las competencias básicas, viéndolas en todo momento como un factor de mejora. Toman como referencia el marco de la OCDE a través del proyecto PISA y DeSeCo. Conceptualizan las competencias básicas desde diferentes enfoques teóricos (conductual, funcional, holístico, pedagógico...).

Para lograr esta mejora, estos profesores establecen una relación entre las competencias básicas y el currículo. Plantean cinco niveles de integración del currículo para lograr la consecución de las competencias básicas: nivel 1: integración del diseño curricular a través de relaciones entre competencias básicas y contenidos, habilidades, procedimientos cognitivos, pensamientos; nivel 2: integración de actividades y ejercicios a través de una estructura de tareas compartidas; nivel 3: integración de los modelos de enseñanza y de los métodos de enseñanza; nivel 4: integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas; nivel 5: integración de las distintas formas del currículo (formal, no formal e informal).

Los autores muestran la necesidad de construir ambientes educativos abiertos y conectados con las prácticas sociales.

Para ello, son necesarios compromisos institucionales que logren el cambio en el currículo, facilitando el desarrollo y la mejora de los centros educativos.

Para terminar con esta primera parte del libro, los autores se centran en la evaluación de las competencias básicas. Clarifican la diferencia entre examen y evaluación, y explican la evaluación educativa, la evaluación en el nuevo sistema educativo, la evaluación de diagnóstico y las evaluaciones de diagnóstico internacionales como PISA.

La segunda parte del libro (Prácticas), se desarrolla en los capítulos 5, 6, 7 y 8, donde quedan recogidas experiencias de profesionales de la educación: el equipo de asesores, en colaboración con el Proyecto Atlántida y centros educativos de la Provincia de Huelva, plantea una evaluación de competencias básicas por medio de la concreción curricular y a través de matrices generales y específicas; en Tenerife, ejemplifican una programación de aula que permite reconocer un nivel de integración (nivel 2) y muestran una evaluación de aprendizajes (recogida en el capítulo cuarto); el programa «Aprender competencias básicas para la vida» en Gran Canaria integra el currículo formal y no formal cuyo propósito no es ser una actividad extraescolar sino desarrollar las competencias básicas; el plan provincial de formación del profesorado para el aprendizaje de las competencias básicas en los centros públicos de primaria y secundaria de la provincia de Zaragoza.

Y un último apartado (Anexos), con recursos y manuales prácticos de apoyo, o como los autores lo llaman «una parte de la Caja de Herramientas para las competencias básicas».

En definitiva, José Moya y Florencio Luengo plantean la necesidad de una combinación entre teoría y práctica que nos lleva a otra combinación entre reforma y mejora para el progreso en la educación.

A modo de resumen, los autores entienden que la incorporación de las competencias básicas al currículo es un factor de mejora, quedando así respondido el interrogante planteado en el libro. Por todo ello, el libro es el recurso perfecto como guía para lograr el cambio necesario en las prácticas y alcanzar la mejora del currículo.

Eva Jiménez García

BOWDEN, J. y MARTON, F. (2011). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.* Madrid: Narcea, 345 pp. ISBN: 978-84-277-1749-7.

Este libro señala una alternativa a la universidad como lugar para aprender: la de servicio a la comunidad. La universidad enseña e investiga para el aprendizaje de las personas y la sociedad a través de ellas. Aprender, en la sociedad del conocimiento, implica definir claramente los resultados del aprendizaje esperados en los alumnos y las competencias a desarrollar en los graduados.

La universidad del idealismo alemán se entendía como la representación visible de la inmortalidad de la humanidad, la presencia institucional de la verdad, y la transmisión de sus saberes a las generaciones jóvenes. La universidad con sus estudios pretende ampliar y transformar la mente colectiva. El aprendizaje sería una competencia que permite comprender el mundo, de forma diferente en función de las experiencias previas de cada persona. Esto puede entenderse como distinción, simultaneidad y variación. Existen dos enfoques del aprendizaje: superficial, cuando el alumno se concentra en aspectos menores, básicos y poco integradores, y profundo, cuando pone toda su atención en el fenómeno, su origen, sus causas, los porqués. La investigación amplía las fronteras del conocimiento, muestra lo invisible y los múltiples esquemas de aprendizaje. El entorno de aprendizaje se convierte en un elemento clave; el aprendizaje centrado en la evaluación se muestra superficial, basado en la

memorización y en recompensas; el entorno fundamentado en el compromiso, en métodos de enseñanza más constructivos y una insistencia mayor en los significados aboca al aprendizaje en profundidad. Se propone el aprender entendido como comprender, como cambio en el saber de las personas.

Otra pregunta planteada es: «¿qué aprender, competencia o competencias?» Las competencias son cuestión de currículo y de la teoría del aprendizaje en que se sustenta. El diseño curricular basado en los elementos que componen la competencia se centra en definir las habilidades de los titulados y en planificar el currículo para conseguirlas, dando mucha importancia a los resultados y a su evaluación. Otra visión de la competencia está basada en un concepto relacional, holístico, integral, interpretativo y contextual. Pero el libro pretende superar ambos enfoques. Es necesario incluir elementos universales en el currículo y capacitar para afrontar nuevos retos que incrementen las relaciones satisfactorias entre profesores y alumnos garantizando la calidad de la enseñanza. La evaluación debe servir para saber qué se ha aprendido, y en qué medida los estudiantes son capaces de percibir, interpretar y dotar de sentido a las nuevas situaciones, abiertos a diferentes perspectivas. En este sentido sugiere cómo han de ser las preguntas de los exámenes.

La búsqueda de la calidad en la enseñanza ocupa el último bloque. Revisa el concepto de calidad en las universidades y destaca una definición práctica que relaciona valores, objetivos, procesos, experiencias y resultados. Pasa por la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y aborda unos principios básicos para garantizar la calidad educativa. Factores históricos como el individualismo, el academicismo, la escasez de recursos, o la falta de planificación estratégica para el desarrollo del personal, perjudican este desarrollo de la calidad. Revisa los sistemas de garantía de calidad de las universidades europeas y americanas y concluye que hay que mejorar los mecanismos. Da una serie de recomendaciones y propuestas para los estudios universitarios, para la reorganización y mejora compartida del conocimiento, tanto en los títulos como en los doctorados. Señala que se puede construir una buena universidad si se tiene en cuenta la variación de sus aspectos críticos. Y algo que parece obvio pero que constatamos que es muy difícil: La universidad debe aprovechar los pensamientos, observaciones, y trabajos realizados por su gente, sin tener en cuenta el lugar donde viven, el departamento o la influencia académica de los mismos.

Este es un libro claro y profundo: diagnostica, evalúa, señala lo que hacemos y lo que creemos hacer, intuye la forma de aprender y de enseñar, las disecciona y las muestra. Después señala el camino con apertura de miras, con gran conocimiento,

con estudio de lo que hemos sido y de lo que debemos ser. Finalmente hace propuestas concretas viables, al alcance de todos, fundamentadas en el saber anterior, con vistas al futuro y al desarrollo de competencias y saberes nuevos que capaciten para afrontar problemas aún desconocidos. Inexcusable su lectura para todo universitario: desde los rectores a los profesores y alumnos.

Isabel Cantón Mayo

GARCÍA-CARMONA, A. (2011). *Aprender Física y Química mediante secuencias de enseñanza investigadoras*. 117 pp. Málaga: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-655-2.

La enseñanza de las ciencias destinada a posibilitar un aprendizaje significativo del alumnado a través de procesos de indagación y mediante la planificación, diseño e implementación en el aula de actividades de investigación guiadas es un asunto recurrente en la didáctica de las ciencias. En general, este enfoque didáctico tiene una gran aceptación entre los investigadores de esa especialidad y entre los diseñadores de currículos de ciencias en todo el mundo. En la actualidad, se dispone de una amplia bibliografía sobre esta temática en artículos de revistas especializadas, tanto en castellano como en inglés, *inquiry in science education*. Sin embargo, no son tan frecuentes libros en castellano en los que se ejemplifiquen este tipo de actividades puestas en práctica en aulas reales.

El doctor Antonio García-Carmona describe siete secuencias de enseñanza de Física y Química para la Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º de ESO). Estas secuencias fueron ensayadas por él cuando ejercía como profesor de Educación Secundaria en un colegio concertado de Sevilla. Y, en palabras del autor, todas ellas «son el fruto de una profunda y permanente reflexión sobre mi práctica docente».

Las secuencias de actividades del libro abordan tópicos que inciden más en la física que en la química; fruto, tal vez, de la formación universitaria de base del autor (Licenciado en Ciencias Físicas). Estas secuencias se desarrollan en seis capítulos (del segundo al séptimo), cuyos títulos son los siguientes: «Cómo explicar el comportamiento eléctrico de los objetos que nos rodean?»; «¿Qué fuerzas y presiones ejercen los líquidos?»; «Energía nuclear, ¿a favor o en contra?»; «¿Cómo poder ver objetos situados detrás de un obstáculo opaco?»; «¿Cómo funciona el dispositivo electrónico más elemental?»; «Problemas abordables científicamente en el mundo actual».

Así mismo, hay un último capítulo dedicado a la resolución de problemas de Física y Química, titulado «¿Cómo aprender a resolver problemas de Física y Química buscando errores e incongruencias?», que resulta de gran interés por el modo en que se afronta la resolución de problemas.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que, al haber sido aplicadas en aulas en condiciones convencionales, las secuencias tienen en cuenta los medios, materiales y limitaciones que suelen tener la mayoría de los centros de enseñanza. Esta característica las hace más próximas y útiles a cualquier profesor de Ciencias crítico con su práctica docente y con inquietudes y ganas de mejorarla.

El primer capítulo titulado «Promover la enseñanza de las Ciencias a través del modelo de aprendizaje por investigación» describe con brevedad las bases del modelo didáctico por investigación guiada; modelo que proporciona el fundamento teórico que sustenta la planificación, diseño, e implementación de las secuencias didácticas propuestas en este libro.

Se incluyen referencias bibliográficas en todos los capítulos, que son el resultado de la revisión bibliográfica realizada por el autor y que le ha servido de inspiración para la elaboración de tales secuencias didácticas.

Se trata de un libro que puede resultar de mucha utilidad al profesorado con inquietudes innovadoras para elaborar sus propias secuencias, tanto por las actividades que se muestran como ejemplos en el mismo, como por las orientaciones proporcionadas por el autor de un modo coherente con el modelo didáctico adoptado.

José Antonio Acevedo Díaz

GONZÁLEZ MERINO, R. M. Y GUINART GUÀRDIA, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó. 233 pp. ISBN: 978-84-9980-042-4.

El presente libro trata de hacer un análisis sobre la problemática de la exclusión en los medios educativos. Su perspectiva va más allá de un mero análisis de causas, aborda la situación desde su detección hasta las posibles soluciones que se pueden dar en los centros educativos. Además del reconocimiento de causas y posibles soluciones, a lo largo del libro se van analizando diferentes situaciones de riesgo de los menores, y también establece una valoración de la situación y un plan de acción ante las dificultades que la comunidad educativa pueda haber detectado en los menores.

Estas situaciones afectan directamente a los resultados escolares de los menores, efecto al que hace alusión el informe PISA, alegando que el sistema educativo español tiene grandes vacíos a la hora de tratar con alumnos que tienen dificultades. En este informe se considera que aproximadamente un tercio de los alumnos sufre situaciones de exclusión. Por ello, resultan interesantes las pautas y las soluciones que se plantean en el libro ante una problemática tan complicada.

Cabe destacar, en cuanto a la metodología de este libro, que las autoras van apoyándose constantemente en supuestos teóricos y prácticos, facilitando la comprensión de todos los pasos propuestos gracias a ejemplos concretos que se aportan en los diferentes epígrafes.

Se analiza en profundidad la figura del maestro dentro de una realidad social como es la española, considerándolo como figura clave en la prevención, detección y apoyo a los niños con problemas. Estos niños considerarán a sus maestros la figura clave que en su círculo primario, por varios motivos, no han podido encontrar. Por ello, hay que aportarles ese afecto, esa seguridad, ese buen trato y esa protección que todo menor necesita. Por esta razón los centros deben contar con la dotación económica adecuada para cubrir esta problemática. Es necesario unir ese compromiso del maestro con un compromiso político y social que favorezca la actuación de los actores en todos los ámbitos de la vida del menor.

Las autoras defienden la importancia de la comunidad educativa en la detección de problemas y experiencias negativas que puedan llevar a la exclusión social de los alumnos. Estas experiencias no van a provenir solamente de las familias, sino también de los grupos correspondientes a la socialización secundaria, tan importante en las primeras etapas de la vida escolar de los menores.

Consideran que la detección es la primera herramienta preventiva y se plantea un qué, un cómo y un dónde hacerlo, para así poder advertir consecuencias de un posible maltrato y sus posteriores secuelas y riesgos que se producen en las víctimas, no solamente físicas, sino psicológicas y que puedan repercutir en el rendimiento escolar.

Se hace un especial hincapié en la diferenciación de conceptos como vulnerabilidad, riesgo y maltrato, tres situaciones en las que los derechos de los niños se ven afectados por causas que provienen de las familias. Se crea incluso una tipología de maltrato con sus diferentes factores asociados y los sectores de alumnado más vulnerables a estos episodios, como alumnos con discapacidad, afectados por enfermedades infecciosas, procedentes de otras culturas o los que se encuentran en situación de desamparo (p. 95).

Se defiende, por lo tanto, el concepto de *intervención educativa* como herramienta para poder ayudar a menores que tengan riesgo de ser excluidos. La intervención no será lineal, sino que se llevará a cabo en cuatro niveles diferentes: alumno, familia, escuela y sistemas de atención y protección infantil (p. 158). Esta intervención debe ser adaptativa, y tener en cuenta la realidad individual de cada alumno y de cada familia, ya que el beneficio que producirá va a repercutir en todos los miembros del núcleo familiar.

Todo el alumnado tiene derecho a una educación que ofrezca igualdad de oportunidades. Por esto las medidas tomadas deben comprometerse con la inclusión de todos los menores en los centros. Para ello, se dan las herramientas para la evaluación de los centros, y se intenta que el riesgo de exclusión se reduzca lo más mínimo. No se puede olvidar la necesidad de que cada caso sea estudiado individualmente, y que las acciones que sean llevadas a cabo sean coordinadas siempre priorizando las necesidades del menor.

Leire Carballés Linares

BAUDRIT, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea. 125 pp. ISBN: 978-84-277-1812-8.

A través de una revisión bibliográfica de los estudios realizados sobre la interacción entre alumnos, que se remonta a finales del siglo XVIII, Baudrit muestra diferentes aspectos de la ayuda mutua y su relación fructífera con el aprendizaje. Destaca la actitud escéptica de los docentes que se escudan en: la idea preconcebida de que la ayuda incide en la socialización pero no en el aprendizaje, la desestabilización del «grupo-clase» y el sistema que fomenta la individualización. El libro se apoya en los niveles desarrollados por Marchive (1997): función iniciática -cultura interna de clase-, función doméstica -trabajo escolar-, y función didáctica -intercambios de conocimientos para facilitar los aprendizajes-.

El primer capítulo, «Principales características de la interacción o ayuda mutua», describe el nivel de elaboración de la ayuda -que debe ser una necesidad consciente para ser eficaz-, diferenciando la ayuda elaborada, que explica y analiza cómo resolver el problema, propia de aprendizajes de mayor dificultad, de la poco elaborada, que consiste en dar la respuesta al problema en situaciones puntuales. Asimismo, el

autor hace referencia a dos tipos de ayuda: la sustitutiva, en la que el ayudante hace el trabajo del ayudado, y la regresiva, en la que el ayudante da pautas al ayudado y progresivamente le cede el protagonismo favoreciendo la interiorización de los contenidos y un avance en el aprendizaje.

El segundo capítulo, «La ayuda mutua entre niños pequeños», parte de la definición de *ayudar* como comprensión de las dificultades ajenas; de ahí la importancia de los juegos de cooperación y de observación-imitación en las escuelas infantiles, que suponen una mayor implicación y más libertad para los niños. Entre los 2 y 4 años, la ayuda sustitutiva es ineficaz a nivel cognitivo pero fundamental a nivel relacional, es el origen de las relaciones socio-afectivas. Ya en esta etapa, el nivel de habilidad de cada alumno determina su papel de ayudante o ayudado en la interacción.

En el tercer capítulo, «La ayuda mutua en Primaria», se observa que la ayuda espontánea se incrementa con la edad y se caracteriza por su naturaleza ilícita, a menudo relacionada con un «vacío de comprensión». Además, los escolares que mantienen y explotan redes de intercambio, son los que menos lo necesitan. En este capítulo se diferencian asimismo los conceptos de *simetría* -equivalencia en la capacitación-y *heterogeneidad* -diversidad en las formas de aprendizaje-.

El capítulo referente a la Educación Secundaria retoma conceptos desarrollados anteriormente y muestra que los aspectos afectivo-relacionales pierden peso en estas edades. Además, se propone una clasificación de las intervenciones de ayuda: dar una respuesta, explicar una solución, rectificar un error y controlar la comprensión.

«¿Es necesario un aprendizaje para favorecer la ayuda mutua?», con este quinto capítulo, se reafirma la importancia del carácter intuitivo de la ayuda; se establecen los efectos positivos del «aprendizaje cooperativo» en las conductas pro-sociales y el reparto de tareas, siempre que no haya un exceso de pautas y obligaciones en la orientación de estas prácticas; y se sugiere la alternancia de los papeles para establecer una relación de igualdad y reciprocidad.

El sexto y último capítulo se fundamenta en la relación favorable entre lazos de amistad y ayuda; en oposición a la competitividad que incrementa la distancia social y las tensiones. Según Newcomb y Bagwell (1995) existen cuatro factores explicativos: el compromiso, la eficacia (centrarse en la tarea), la resolución de conflictos mediante la negociación y el diálogo para preservar la calidad de la relación, y el impulso relacional (el ser más atentos los unos con los otros). En general, los grupos de amigos, son superiores en el aprendizaje de las convenciones sociales; son más activos, más constructivos y más creativos. Sin embargo, también existen inconvenientes: no se exteriorizan los conflictos por mantener la cohesión, pueden darse

relaciones de dependencia, e incluso un exceso de ayuda, la sustitutiva. Por lo tanto, los procesos socio-afectivos pueden ser catalizadores o frenos de los procesos socio-cognitivos.

Para concluir, tras una síntesis de los principales estudios revisados, el autor abre el debate de la necesidad de que los propios docentes modifiquen sus rutinas pedagógicas con el objetivo de un enriquecimiento profesional.

Laura Mora Aprile

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación

ISSN: 0034-592-X

Información general

Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es una revista científica arbitrada, en la que todos los trabajos (recibidos y por encargo) son objeto de evaluación externa. De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 con el nombre de *Revista Nacional de Educación*, y su título actual es el de *Revista de Educación* desde 1952. Publica principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir conocimiento especializado que permita mejorar la gestión y la práctica educativas, así como la propia investigación en este campo. Sus destinatarios preferentes son la comunidad científica en Ciencias de la Educación, los profesionales y los administradores de la educación. La revista está estructurada en cinco secciones: 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.

Normas generales para el envío y presentación de originales

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>

Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de un «tutorial» en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.

Los artículos se enviarán en formato Word para PC.

La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, puede enviarse en formato PDF.

II. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo de los originales; los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Carta de autoría¹, presentación, declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán dicha carta en un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ejemplo: cesion_ortega_jimenez).

El modelo de la carta está en el Anexo I de estas normas.

(1) Aviso importante para los autores: se recomienda la adopción de un nombre de pluma, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta).

B. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6.ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) y Anexo II.

1. **Nombre del archivo en la plataforma.** Se subirá a la plataforma el artículo en un archivo titulado: artículo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: artículo_ortega_jimenez). Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.
2. **Formato.** El artículo deberá cumplir con las normas de formato indicadas en el Anexo III.
3. **Título.** Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesaurus de ERIC (Education Resources Information Center).
4. **Resumen.** Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: **Introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **Metodología**, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **Resultados**, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **Discusión o conclusiones**.
5. **Palabras clave.** Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.
6. **Extensión.** 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. En todos los casos, dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.
7. **Estructura.** En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
8. **Nombres, símbolos y nomenclatura.** Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
9. **Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc.** Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
10. **Notas a pie de página.** Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.
11. **Referencias bibliográficas.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA (Anexo II). Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las "referencias bibliográficas".

III. Proceso editorial

1. **Recepción de artículos.** La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
2. **Sistema de revisión por pares (per review).** Se asignarán dos o más revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación anexo a estas normas (Anexo IV). La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las

modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores podrán consultar un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.

3. **Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo Asesor Nacional e Internacional podrán actuar ocasionalmente como revisores.
4. **Decisión editorial.** Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material); b) Originalidad; c) Relevancia para la resolución de problemas concretos; d) Actualidad y novedad; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

IV. Derechos de reproducción

1. **Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la *Revista de Educación* antes de la publicación de dicho material.
2. **Citar trabajos publicados en la *Revista de Educación*.** Se incluirá siempre la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

1. Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés.
2. La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
3. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
4. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
5. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- [CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN, DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES Y CESIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL](#)

Anexo II.- [EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA \(6.ª edición\)](#)

Anexo III.- [FORMATO DEL ARTÍCULO](#)

Anexo IV.- [PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA USO DE LOS REVISORES](#)
[TUTORIAL PARA REGISTRARSE EN LA PLATAFORMA RECYT](#)

Estas normas son de obligado cumplimiento.

Normas y criterios para la presentación de reseñas

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones en el campo de la Educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Y, dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos. También se excluye cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- El tipo de letra usado debe ser Times New Roman 12 pt.
- La reseña no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada siguiendo el modelo:
APELLIDOS, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- El nombre del autor de la reseña deberá escribirse al final del texto, sin incorporar la filiación institucional.

3. Plazos

- El plazo para la elaboración de la reseña es de 30 días naturales.

La reseña se enviará a la dirección siguiente: laura.mora@mecd.es

El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra para reseñar, se devuelva a la siguiente dirección, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación

ISSN: 0034-592-X

General Information

Experience, Coverage and Content

Revista de Educación is an arbitrated scientific journal published by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, whose papers, both received and commissioned, are all subject to external assessment. Published every four months, *Revista de Educación* was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*, and it has borne its current title since 1952. It publishes primarily original basic and applied research, as well as accounts of experiences in systematised innovation, essays, reports and reviews of recent publications of educational interest. Its objective is to disseminate specialised knowledge for the improvement of education management, practice and research. Its target audience is the scientific community specialising in education, administrators and teachers. The journal has five sections: **a) Monographs; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Experiences in Education (Innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

General Rules for the Submission of Original Manuscripts

I. Submission Channel

Articles, each accompanied by an introductory letter and transfer of intellectual property rights, are to be submitted only over the Science and Technology Foundation's RECYT Journal Management Platform (<http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>).

There is a tutorial for new users (authors and reviewers) on the *Revista de Educación* web page, which will help users register with the platform correctly.

All articles are to be sent in Microsoft Word format for PC.

Authors may send their introductory letter and transfer of intellectual property rights in PDF format.

II. Presentation

To enable our editors to manage articles more efficiently, authors are to observe the following rules on original manuscript data, content, structure and style:

A. Letter of Authorship¹, Introduction, Declaration of Conflicts of Interest and Transfer of Intellectual Property Rights

The author or authors are to send this letter in a file named 'cesion_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: cesion_ortega_jimenez). The letter form is provided in Appendix I.

(1) Important notice for authors: To ensure that your article will be indexed correctly in international databases, we recommend you take a pen name. If your surnames are uncommon, use your one-word (non-compound) first name and one of your surnames; if your surnames are common, use your one-word first name and both surnames, joined in hyphenated form (Example: María Clein-Acosta).

B. Article

Authors are to adhere to the style guidelines given in the *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 6th ed., Washington:APA, 2011 (www.apastyle.org) and Appendix II.

1. **File Name for Use with the Platform.** Articles are to be uploaded to the platform in a file named 'articulo_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: articulo_ortega_jimenez). Make sure this version of the article does not contain the name of the author or authors or any references to their credentials.
2. **Format.** The article must follow the format rules given in Appendix III.
3. **Title.** The title should be as illustrative and concise as possible, written first in Spanish and then in English. It is to be made up of eight to nine significant key words, drawn from the Education Resources Information Center's [ERIC Thesaurus](http://eric.ed.gov) if possible.
4. **Abstract.**

An abstract is to be provided in Spanish (300 words), followed by the English translation. The abstract is to be structured according to the IMRYD format: *Introduction*, stating the research's objective or purpose; *Methodology*, outlining the basic procedures used (design, sample or case selection, methods and techniques of experimentation/observation and analysis); *Results*, reporting the main findings (give specific data and their statistical significance when appropriate); and *Discussion or Conclusions*.
5. **Key Words.** After the abstract, include five to ten key words or descriptors, in Spanish and in English. Use key words or terms that are internationally accepted in the field of education to express concepts and contents.
6. **Length.** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Accounts of educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. The lengths stipulated here include title, key words, abstract (Spanish and English), the body of the article, notes, bibliographic references and illustrations.
7. **Structure.** For papers reporting research projects and studies, it is recommended to include at least the following points: description of the problem or subject matter at issue, prior work and theoretical foundations, design and methodology, results, discussion of results, conclusions, limitations of the study and any further developments.
8. **Names, Symbols and Nomenclature.** Authors are to use each discipline's standard names, symbols and nomenclature.
9. **Diagrams, Sketches, Charts, Tables, Equations, Etc.** Figures are to be numbered consecutively by type (table 1, table 2; chart 1, chart 2) and inserted in the appropriate place within the body of the article's text. Do not insert charts, diagrams and tables in image format; instead, use a format that will facilitate any changes that need to be made during the layout process.
10. **Footnotes.** Footnotes are to be numbered consecutively and placed at the foot of the page. They are to be restricted to the necessary minimum. Bibliographic references will not be accepted as footnotes.
11. **Bibliographic References.** A list entitled 'Bibliographic References' is to be included at the end of the paper. The author or authors of the article will be responsible for the accuracy of bibliographic citations. References are to be listed in alphabetical order and are to follow APA criteria (Appendix II). All bibliographic citations included in the article's text must refer to works included in the bibliographic references.

III. Editorial Process

1. **Reception of Papers.** All submissions are subjected to editorial review to ensure that articles meet the topicality guidelines, that they are of interest according to the journal's editorial criteria and that they meet the requirements of formal presentation set in the publication rules. Reception does not imply acceptance of an article.
2. **Peer Review System.** Two or more external experts will be assigned in a double-blind arrangement to review the article confidentially and anonymously. To do so, the reviewers will use the assessment protocol included with these rules (Appendix IV).

In order for a manuscript to be accepted definitively, the authors must include any and all changes and suggestions the reviewers propose and return the new version within 30 days. Authors will be able to check the assessment reports summary via the journal platform.

3. **Reviewer Selection Criteria.** Reviewers are selected by the journal's editors, who take account of candidates' academic and scientific merits and professional experience. Members of the Domestic and International Advisory Board may occasionally act as reviewers.
4. **Editorial Decision.** The criteria used to accept or reject papers are: a) presentation: composition, organisation (logical train of thought and presentation on the page); b) originality; c) relevance for solving specific problems; d) relevance to current events and new developments; e) significance: for progress in scientific knowledge; f) soundness and scientific validity: tested methodological quality. When the assessment process has ended, the primary author will be notified if the paper is accepted or rejected.

IV. Copyright

1. **Permission To Reprint Published Material.** Papers may be reprinted in full or partial form, in which case the paper's first printing will be credited and written authorisation must be secured from *Revista de Educación* before the reprinted material is published.
2. **References to Papers Published in *Revista de Educación*.** The following information is to be included always: *Revista de Educación*, issue number; page numbers and year of publication.

V. Ethical Responsibilities

1. *Revista de Educación* is under obligation to detect and report the following types of scientific fraud: a) data fabrication, data forgery, data omission and plagiarism; b) duplicated publication; c) false authorship and conflicts of interest.
2. *Revista de Educación* does not accept material that has already been published. The authors are responsible for securing permission to reproduce portions of material (text, tables or figures) from other publications and correctly crediting their source. Permission must be secured from both the author of the reproduced material and the original publisher.
3. The list of the paper's authors must include only those people who made an intellectual contribution to the work.
4. *Revista de Educación* expects authors to declare any commercial associations that might suppose a conflict of interests in connection with a submitted article.
5. In the section on methods, authors must state that informed consent was secured before the procedures used in sampling and controls were implemented.

Appendix I.- LETTER OF AUTHORSHIP, INTRODUCTION, DECLARATION OF CONFLICTS OF INTEREST AND TRANSFER OF INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS

Appendix II.- SHORT EXAMPLE OF APA RULES (6th edition)

Appendix III.- ARTICLE FORMAT

Appendix IV.- ASSESSMENT PROTOCOL FOR REVIEWERS' USE
TUTORIAL TO REGISTER WITH RECYT JOURNAL MANAGEMENT PLATFORM

Compliance with these rules is mandatory.

Rules for the Submission of Reviews

1. Required features of the work reviewed:

- Preferably scientific publications or innovations in the field of education.
- Importance of the subject concerned.
- Specialisation and prestige of the author or authors and publisher.
- Current relevance (year of publication).
- Because *Revista de Educación* is a scientific publication, it does not include reviews of books intended for the general public, textbooks or materials intended exclusively for teachers. Work defending or advocating principles contrary to democratic values is ineligible for review also.

2. Required features of the review:

- The reviewer must exhibit good writing quality and specialised knowledge of the subject.
- The reviewer must use Times New Roman 12 pt. font.
- The review must not exceed 700 words in length.
- The review is to be headed by the particulars of the reviewed work, as follows: SURNAME, A. (year). *Title*. City: Publisher: xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- The name of the author of the review must be written at the end of the text. Institutional affiliation must not be included.

3. Deadlines

- The deadline for reviews is 30 calendar days.

Send reviews to the following address: laura.mora@mecd.es

Send the following personal particulars of the author also, on a separate sheet: postal address, profession, telephone number and e-mail address.

If *Revista de Educación* provided the work for you to review, please return the work to the following address, as it belongs to the Ministry of Education, Culture and Sport's library:

Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa

The Potential of the Student Voice for Change and Improvement in Education

TERESA SUSINOS RADA. Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa.

TERESA SUSINOS RADA Y NOELIA CEBALLOS LÓPEZ. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa.

MICHAEL FIELDING. Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy.

MAR RODRÍGUEZ-ROMERO. El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo.

SUSANA ROJAS PERNÍA, IGNACIO HAYA SALMÓN Y SUSANA LÁZARO-VISA. La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria.

ESPERANÇA TARRÉS SERRA, GEMMA BOIX PINO, NATÀLIA NADAL PEDRERO, M.^a ASSUMPCIÓ GARCÍA CORNELLÀ E IGNASI VILA MENDIBURU. El misterio de la biblioteca Mil.lènim o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado.

ÁNGELES PARRILLA-LATAS, M.^a ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA Y MARÍA AINOA ZABALZACERDEIRIÑA. Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar.

SARA BRAGG Y HELEN MANCHESTER. Pedagogies of student voice.

ADELINA CALVO SALVADOR, CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS Y MARTA GARCÍA LASTRA. *Lo mejor de todo es que nos escucháis*. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial.

ALISON COOK-SATHER. Amplifying Student Voices in Higher Education: Democratizing Teaching and Learning through Changing the Acoustic on a College Campus.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO: 030-12-087-4
ISSN: 0034-592-X

www.revistaeducacion.mecd.gob.es