

**revista de**  
**e**EDUCACIÓN



**Nº 349 MAYO-AGOSTO 2009**

**revista de**  
**EDUCACIÓN**  
**Nº 349 mayo-agosto 2009**

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN**

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

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

Catálogo de publicaciones del Ministerio  
<http://www.educacion.es/>

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

Catálogo general de publicaciones oficiales  
[www.060.es](http://www.060.es)

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

Fecha de edición: 2009  
NIPO: 66009-012-6  
ISSN: 0034-8082  
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte S.L.  
Maqueta e imprime: Estilo EstuGRAF Impresores, S. L.  
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)  
[estuGRAF@terra.es](mailto:estuGRAF@terra.es)

## CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

### PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía  
Secretaría de Estado de Educación y Formación

### VOCALES/MEMBERS

Javier Vidal García  
Director General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo

Rosa Peñalver Pérez  
Directora General de Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia  
Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo  
Director General de Universidades

José Canal Muñoz  
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo  
Director del Instituto de Evaluación

Eduardo Coba Arango  
Director del Centro de Investigación  
y Documentación Educativa (CIDE)

## CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

### DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

### EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

### EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

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

### REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

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

### Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda  
Beatriz González Dorrego  
Fernando Castro Vega  
Cristina Jiménez Noblejas  
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)  
Fernando Castro Vega y Cristina Jiménez Noblejas (Página web)  
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

## CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

### Internacional

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

### Nacional

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



## Presentación

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

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

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

*Revista de Educación* evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación inclu-

siva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

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

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

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

## Presentation

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

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

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

*Revista de Educación* 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; internacional cooperation for the development of education.

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

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

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



## Monográfico

### **La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo/ Education facing inclusion of students with specific support needs**

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO Y ÁNGELES PARRILLA. Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa .....	15
MIGUEL ÁNGEL VERDUGO. El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida .....	23
MIKE WEHMEYER. Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión .....	45
ANN P. TURNBULL, H. RUTHERFORD TURNBULL III & KATHLEEN KYZAR. Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América .....	69
ÁNGELES PARRILLA. ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa .....	101
TERESA SUSINOS. Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. ....	119
LEN BARTON. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones ....	137
GERARDO ECHEITA, CECILIA SIMÓN, MIGUEL ÁNGEL VERDUGO, MARTA SANDOVAL, MAURICIO LÓPEZ, ISABEL CALVO Y FRANCISCA GONZÁLEZ-GIL. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España .....	153
ANASTASIA VLACHOU, ELENI DIDASKALOU Y EFFIE VOUDOURI. Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión .....	179
PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ. Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria .....	203
PERE PUJOLÁS. La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad .....	225

## Investigaciones y Estudios

MARÍA JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ Y FRANCISCO JAVIER RAMOS PARDO. Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación (Informe de investigación) .....	243
MARÍA JESÚS FUENTES SILVEIRA, SUSANA GARCÍA BARROS Y CRISTINA MARTÍNEZ LOSADA. ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?.....	269
MARIO DE MIGUEL DÍAZ Y PEDRO APODACA URQUIJO. Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior .....	295
SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ, MARÍA TERESA PADILLA CARMONA Y MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA. Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria .....	311
VICENTE GARRIDO GENOVÉS Y MAR CASAS TELLO. La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor» .....	335
MERCEDES GONZÁLEZ SANNAMEY Y MANUELA RAPOSO RIVAS. Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea	361
ANTONIO GUERRERO SERÓN. Actividades extraescolares, organización escolar y logro .....	391
NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCEL, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y ELISA NAVARRO MEDINA. Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado .....	413

## Ensayos e informes

ALFREDO ALCINA MADUEÑO. Las lenguas de signos en la formación de los maestros sordos en España. Una visión histórica .....	437
ELISA GAVARI STARKIE. El papel docente y del alumno en la elaboración de Portafolios.....	451
JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ. Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación .....	463

## Experiencias educativas (innovación)

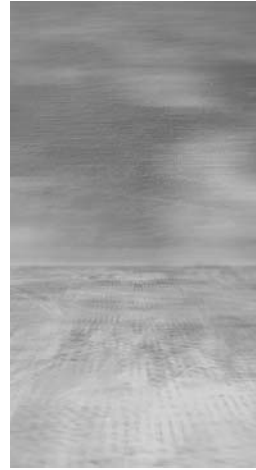
ISAAC PÉREZ LÓPEZ, MANUEL DELGADO FERNÁNDEZ Y ENRIQUE RIVERA GARCÍA. Efectos de un juego de rol sobre los conocimientos sobre actividad física y salud en Educación Secundaria .....	481
--	-----

<b>Recensiones y libros recibidos</b> .....	497
---	-----

## Editorial

CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA. Memoria 2008 de la <i>Revista de Educación / Revista de Educación</i> 2008 Annual Report .....	513
---	-----

<b>Revisores externos del año 2008 / Peer Review (2008)</b> .....	535
---	-----



## **Monográfico**

**La educación ante la inclusión del alumnado  
con necesidades específicas de apoyo**

**Education facing inclusion of students  
with specific support needs**



# Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva

**Miguel Ángel Verdugo**

*Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.*

**Ángeles Parrilla**

*Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.*

El título que da lugar a este monográfico refleja uno de los retos más importantes de la educación actual, y legitima el que un amplio grupo de profesionales de distintos contextos sociales y educativos nos hayamos reunido aquí con la intención de ofrecer algunas pistas y aproximaciones que permitan al lector un acercamiento plural y amplio a un tema tan complejo como el de la educación inclusiva. Es cierto que el acceso a la educación obligatoria de todos los alumnos ha dejado de ser un problema en sociedades como la nuestra, pero aún queda mucho por hacer para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva.

El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos. Tras los importantes cambios que se produjeron desde la mitad de los años ochenta hasta la mitad de los noventa, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas.

Como decíamos, hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado. Como sabemos, es, por el contrario, un proceso que algunos autores han caracterizado como

«*never-ended*» enfatizando esta idea de proceso inalcanzable, de camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente ya que nunca llega a su fin. Y, quizás, esta perspectiva es la que faltó en su momento, y por eso no se planificó adecuadamente la continuidad de los procesos iniciados, primero con la integración educativa y luego con la inclusión. El paso del tiempo ha confirmado que los avances no siempre se consolidan ni se acumulan para afrontar nuevos retos; más bien hemos visto que el recorrido puede tener un carácter cíclico dependiendo de diferentes factores como son las políticas educativas, el apoyo social, el estado de alerta y colaboración de las organizaciones sociales y profesionales, el papel desempeñado por los formadores de formadores y los investigadores y muchos otros factores.

No cabe duda de que en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos. El desarrollo sostenido exige apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio. La evaluación ha de dirigirse a constatar los avances y las dificultades encontradas, y de sus resultados deben extraerse estrategias complementarias o diferentes que mejoren los procesos de planificación y desarrollo.

En general, en toda España, han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito, entre los cuales podemos destacar: análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad y colegio o instituto; conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; detección de buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; fomento de la formación del profesorado y otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación y diseño educativo y curricular actuales, y los planes y prácticas para favorecer la modificación de actitudes de los alumnos y profesores.

La propuesta de la *Revista de Educación* de hacer un número monográfico sobre la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo nos ha parecido una excelente, y muy apropiada oportunidad para iniciar una revisión crítica de la situación actual de la inclusión educativa en España. Nuestra intención al diseñar este número ha sido la de conjuntar a investigadores españoles y de otros países al examinar temas prioritarios en los procesos educativos inclusivos, y sugerir iniciativas que mejoren el

proceso de cambio escolar. Por ello, en este número se presentan análisis críticos generales del proceso educativo inclusivo, se cuestionan y proponen estrategias sobre cómo enfocar el cambio educativo en centros y aulas, se incluyen voces no siempre habituales al estudiar los procesos de inclusión y se invita a la evaluación del proceso desde diferentes perspectivas.

Afortunadamente, nos parece que el momento actual es de nuevo positivo y esperanzador para tomar decisiones que faciliten y generalicen prácticas inclusivas en las escuelas. Por un lado, en el gobierno español y en algunas de las administraciones autonómicas se aprecia, tras la LOE, ya una progresiva inquietud y asunción de responsabilidad sobre la marcha y mejora del proceso inclusivo, algo que apenas había sido tenido en cuenta en años anteriores. Por otro lado, se van formalizando y van tomando carta de naturaleza iniciativas y esfuerzos que, aunque incipientes, tratan de dar voz e invitar al diálogo a profesionales, académicos, personal de atención directa y, en general, a todas aquellas personas comprometidas con el desarrollo de prácticas inclusivas. Por último, muchas de las organizaciones sociales que representan a los colectivos con dificultades han manifestado activamente en los últimos años su demanda de una mayor y mejor apuesta por la inclusión educativa de los grupos de alumnos con discapacidad y con otras limitaciones. Si bien esto es todavía algo inicial, y solamente garantiza el primer paso (preocupación y autoconsciencia), sí permite vislumbrar buenas posibilidades de actuación inmediata (planificación seria y coordinada).

Hemos agrupado en tres bloques las aportaciones recogidas en este monográfico en la medida en que responden a diferentes marcos conceptuales sobre el modo de hacer, pensar y acercarse a la Educación Inclusiva.

Un primer grupo de artículos está compuesto por las aportaciones de Verdugo, Wehmeyer y Turnbull et al., quienes examinan aspectos críticos de la inclusión educativa desde una perspectiva multidimensional de calidad de vida, centrada en la autodeterminación de los alumnos, y subrayan la colaboración activa de los familiares en el proceso educativo. Los autores tienen una amplia experiencia investigadora relacionada principalmente con los alumnos con discapacidades intelectuales y del desarrollo, y proponen en sus artículos prácticas educativas actuales que permitan mejorar la inclusión educativa de todos los alumnos.

A continuación, los trabajos de Parrilla, Susinos y Barton suponen una segunda mirada alternativa sobre la Educación Inclusiva. El nexo de unión entre estos tres artículos es la voluntad de profundizar en los procesos de inclusión y exclusión como realidades interconectadas y socialmente construidas desde unos planteamientos epistemológicos y metodológicos que proponen formas inclusivas y participativas de acceder al

conocimiento, de representar la realidad y, en definitiva, de crear discurso sobre este fenómeno. Se ensayan en estos trabajos interpretaciones de los procesos de exclusión e inclusión social y educativa que otorgan una gran centralidad a los protagonistas de dichos procesos, con el interés de devolverles el reconocimiento debido y de hacer efectivo el derecho a ser escuchados en las cuestiones que les afectan vitalmente.

Por último, un tercer bloque de estudios aborda investigaciones y trabajos sobre el concepto y los procesos de inclusión en el ámbito escolar, con un interés básicamente descriptivo de los mismos, pero subyaciendo a todos ellos el intento de búsqueda de buenas prácticas o principios que permitan guiar el proceso de inclusión educativa. En estos últimos artículos, Echeita et al. acercan a la visión de las organizaciones sociales sobre la inclusión educativa; por su parte, el trabajo de Vlachou et al. invita a conocer las adaptaciones y modificaciones que los profesores hacen en el aula para responder a la diversidad, mientras que la experiencia de desarrollo institucional del proceso de inclusión es el tema abordado en el artículo de Arnáiz. Como cierre de estos trabajos, Pujolás aborda en su artículo los procesos de aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva.

La educación inclusiva como un proceso de cambio educativo y social que requiere planificación y evaluación continuas es subrayado por Miguel Ángel Verdugo, quien expone las características, desarrollos y utilidad del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo para afrontar los cambios educativos necesarios que conduzcan a lograr éxito en la inclusión de los alumnos con necesidades específicas, particularmente aquéllos con discapacidades intelectuales y del desarrollo. El autor enfatiza la necesidad de una acción concertada de diferentes agentes sociales, lo cual exige involucrar cambios a distintos niveles del sistema: cambio en las prácticas educativas (microsistema), cambio en las organizaciones (mesosistema) y unas políticas educativas activas y continuas (macrosistema). Asimismo, se presentan escalas originales muy recientes y de gran utilidad para evaluar la calidad de vida en educación.

Las reformas educativas en la escuela inclusiva, de acuerdo con el artículo de Mike Wehmeyer, deben basarse en los nuevos modelos de intervención, que se centran en los apoyos individualizados, las prácticas educativas inclusivas en el aula y los puntos fuertes del alumno (en lugar de los déficits). El autor habla de una tercera generación de prácticas inclusivas: la primera consistió en mover a los alumnos de la educación especial hacia la general; la segunda desarrolló y validó estrategias de apoyo a los alumnos con discapacidad en las aulas, y la tercera, en vez de pensar en el lugar donde el alumno es educado, reorienta su actividad a pensar qué es lo que se le enseña. Dentro de esta tercera generación, es esencial la promoción y mejora de la autodeterminación de los



alumnos, el diseño universal del currículum y la educación, y otras estrategias que benefician a todos los alumnos, como son el uso de las nuevas tecnologías y el apoyo conductual positivo cuando existen problemas de comportamiento. Todo ello permite un mejor acceso al currículum general, y además prepara adecuadamente para tener una vida adulta con mayor calidad.

El incremento de la participación familiar en la educación es una asignatura pendiente en el sistema educativo español. Las principales decisiones educativas se toman muchas veces sin tener en cuenta la opinión de las familias, que son meros receptores pasivos de información. Ann Turnbull, Rutherford Turnbull y Kathleen Kyzar defienden una colaboración más activa de las familias, que compartan las principales decisiones educativas sobre los alumnos con necesidades educativas especiales. Los autores, con una dilatada experiencia investigadora y aplicada sobre la colaboración entre las familias y los profesionales, exponen los resultados de investigaciones que han llevado a cabo sobre la colaboración entre familias y profesionales, y proponen seis componentes para mejorarla: competencia profesional (proporcionando una educación de calidad que satisfaga las necesidades individuales, con altas expectativas, y siguiendo prácticas basadas en la evidencia), comunicación fluida y sincera, respeto y dignidad en el trato por ambas partes, compromiso en compartir una visión inclusiva, igualdad de estatus entre ambas partes y confianza y fiabilidad en la relación establecida.

El trabajo de Ángeles Parrilla presenta una investigación desarrollada dentro de un proyecto coordinado realizado en las Universidades de Sevilla y Cantabria. La investigación, enmarcada en la tradición participativa, aborda, a través de una metodología biográfico-narrativa, la construcción de procesos de exclusión social y educativa desde la perspectiva de un amplio grupo de jóvenes en situación o riesgo de exclusión en ambas comunidades. Los resultados del estudio, basados en el análisis comparativo de las trayectorias e itinerarios de los jóvenes, plantean cuestiones interesantes sobre el origen, el desarrollo y las manifestaciones del proceso de exclusión en la escuela y en otras instituciones sociales. Alertan además de la institucionalización y naturalización de determinados mecanismos de exclusión o, en su caso, de procesos de inclusión insuficientes que exigen un serio cuestionamiento y análisis del modo habitual en que se desarrolla la educación inclusiva. A partir de los resultados mencionados, se plantean en el artículo algunas reflexiones que invitan a crear comunidades de investigación, relaciones, metodologías e investigaciones realmente inclusivas.

El artículo de Teresa Susinos se pregunta por el papel que le venimos otorgando al alumnado en el proyecto inclusivo, y continúa con la línea de sus últimas investigaciones sobre la voz del alumnado. Las ideas y propuestas del artículo se encuentran

relacionadas con el interés por emprender cambios en los centros que, partiendo del conocimiento de las opiniones del alumnado, inicien reformas que puedan ser consideradas inclusivas. Por ello, no puede obviarse la necesidad de sacar a la luz la voz de aquellos colectivos sin *voz pedagógica*, lo cual, como señala la autora, no está exento de numerosas dificultades metodológicas que la investigación inclusiva tiene que ir afrontando. Aumentar la participación del alumnado en los centros requiere de sistemas y estructuras escolares sostenibles que se basen en una idea dialógica de la participación. Desde la conocida consigna inclusiva de dar la bienvenida y abrir la participación a todo el alumnado, podemos hacer evolucionar nuestras narrativas tradicionales sobre el alumnado y sobre la profesionalidad docente.

Len Barton escribe su artículo en torno a los *Estudios sobre Discapacidad* (Disability Studies) desde su amplísima experiencia como profesor, investigador y editor comprometido con el *Modelo Social de la Discapacidad*. El artículo ofrece una mirada renovada y absolutamente personal sobre las últimas cuestiones que aborda el *Modelo Social de la Discapacidad*. Tras argumentar con evidencias sobre la imparable expansión de dicho modelo en la academia (pese a ser éste un entorno que no es en absoluto inclusivo en sus condiciones y valores), Barton advierte de que el Modelo Social, que constituye el corazón de los *Estudios sobre Discapacidad*, no puede darse por definitivo o cerrado, sino que se caracteriza por su dinamismo y por la capacidad de incorporar las influencias de corrientes como el feminismo o el postestructuralismo. Nos recuerda, en fin, que el Modelo Social ya hace tiempo que ha definido la discapacidad como una forma de opresión social y que se encuentra firmemente comprometido con la lucha por la igualdad. En este sentido, la inclusión educativa es la cara educativa del modelo social y por ello muchos de sus argumentos y preocupaciones (por ejemplo, el problema de las categorías o del cambio) son comunes y conviven entrelazados.

El artículo de Gerardo Echeita, elaborado junto con Cecilia Simón, Miguel A. Verdugo, Marta Sandoval, Mauricio López, Isabel Calvo y Francisca González, presenta los resultados obtenidos en un estudio reciente que pulsó la opinión sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del *CERMI* (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad) en España. Se encontraron diferencias significativas importantes entre los familiares de tres grupos de alumnos con discapacidad (visual, auditiva e intelectual) en la percepción del aprendizaje y en la valoración que hacen sobre la participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima), siendo muy diferentes esas opiniones según la etapa educativa de la que se hable. A lo largo del artículo, los autores examinan algunos

de los dilemas y paradojas a los que se ven enfrentadas las decisiones educativas que es preciso tomar para favorecer procesos inclusivos educativos y reducir algunas barreras actuales.

Anastasia Vlachou, autora bien conocida en nuestro contexto por sus importantes aportaciones al desarrollo de la educación inclusiva, junto con sus colegas Eleni Didaskalou y Effie Voudouri, se pregunta por qué son tan escasas las modificaciones y adaptaciones generales en la enseñanza que realizan los profesores para dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos en el aula. Partiendo de esta preocupación, diseñan un estudio exploratorio en el que abordan la cuestión de las posibilidades, preferencias y eficacia de distintas adaptaciones para responder a la diversidad en el aula. Los datos que nos presentan fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a un total de 45 profesores de doce centros de primaria en el norte de Grecia. Los resultados de su estudio y la excelente discusión de los mismos coinciden en identificar la presión que los profesores encuentran en el currículum, en forma de sobrecarga curricular y en los libros de texto, así como la falta de tiempo, como las mayores dificultades para introducir los cambios y adaptaciones que la diversidad demanda. Las autoras no obvian en el cierre del artículo el análisis de las implicaciones que para la formación del profesorado y el desarrollo de prácticas inclusivas tienen los resultados de su estudio.

En el artículo de Pilar Arnáiz, se presentan los resultados parciales de una investigación realizada en cinco centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Murcia. A partir de entrevistas realizadas al Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y los tutores de 4º de la ESO, se ofrece una panorámica de las estrategias curriculares y organizativas que uno de estos centros adopta con el fin de responder adecuadamente a la diversidad del alumnado. Son reveladoras algunas de las conclusiones de este trabajo porque nos permiten ver, particularizadas en un centro concreto, algunas de las principales dificultades que venimos observando y denunciando desde las preocupaciones de la inclusión educativa. En definitiva, el artículo hace una urgente llamada de atención sobre la constatación de que se están primando las medidas extraordinarias de atención a la diversidad sobre las medidas ordinarias que forman el corazón de una enseñanza dirigida a la inclusión educativa.

Pere Pujolás recoge, en el artículo que cierra el monográfico, un avance de la última investigación que él mismo dirige sobre aprendizaje cooperativo y que se está desarrollando en centros educativos de cinco comunidades autónomas. En el marco de ese trabajo, se presenta un instrumento que ha sido diseñado para evaluar el grado de cooperatividad de los distintos equipos de aprendizaje cooperativo. El instrumento de análisis

que se describe permite precisamente evaluar en qué grado, tanto en cantidad como en calidad, se está desarrollando el aprendizaje cooperativo cuando se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje desde este planteamiento. Sin duda, tal y como se plantea en el estudio el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta eficaz para incrementar el rendimiento académico, mejorar el clima, la solidaridad e inclusión de todo el alumnado. Y por ello representa una alternativa a la que habremos de prestar atención cuando diseñemos y pensemos en el desarrollo de aulas más inclusivas.

No queremos terminar esta presentación sin señalar que somos concientes de que muchas otras personas y estudios comparten con nosotros el interés por avanzar en la dirección de una educación más inclusiva, y que la nuestra no es más que una muestra de ese interés compartido. A todos ellos queremos sumar nuestras voces con el trabajo aquí presentado.

# El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida

## Educational change from a quality of life perspective

Miguel Ángel Verdugo Alonso

*Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.*

### Resumen

La educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes). El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones en los centros educativos generales y especiales. Además, sirve para orientar los esfuerzos educativos hacia las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. La investigación sobre calidad de vida en educación ha mostrado gran actividad en España en los últimos años, presentando avances significativos centrados en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, así como estudios sobre distintos grupos de alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas. Con los resultados de esas investigaciones se pueden iniciar aplicaciones generalizadas del modelo de calidad de vida en diferentes ámbitos educativos.

*Palabras clave:* calidad de vida, inclusión educativa, cambio educativo, escalas de evaluación, necesidades específicas de apoyo, necesidades especiales, educación inclusiva.

### **Abstract**

Inclusive education implies a great educational change applicable, both immediately and over the long term, which requires the coordinated action of different social agents: the administration, teaching staff, families, organisations and researchers. In order to achieve that change, and its permanence, the quality of life model considers using a systematic strategy with different tactics that improve the possibilities and the effectiveness of the proposals, involving the microsystem (change in educational practices), mesosystem (organizational change) and macrosystem (different public policies). The quality of life model is very useful as a conceptual guide for curricular changes and other transformations in general and special educational centers. Additionally, it is a model that contributes to focus education on students' needs and desires. It can also contribute to the improvement of educational planning, to the development of specific models of program evaluation centered upon the person, and to the increased participation of students in processes and decisions that affect them. Research on quality of life in education has shown important activity in Spain in the last years, showing significant advances in the development of instruments and their validation, as well as studies on different groups of students both with and without specific educational needs. Given the results of those investigations, generalised applications of the quality of life model can be initiated in different educational contexts.

*Key words:* quality of life, inclusive education, educational change, assessment scales, specific support needs, special needs, educational inclusion.

## **Evolución de los principios educativos**

La educación está permanentemente sumida en un proceso de cambios que van lentamente abriendo las puertas de la tolerancia hacia todos los alumnos mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan las maneras de atender con eficacia a los mismos. Los alumnos con discapacidad, particularmente aquellos con discapacidades intelectuales o cognitivas y con graves discapacidades, padecen las insuficiencias que tiene el sistema educativo para dar respuesta a todos los alumnos según lo necesitan. No obstante, el proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando positivamente experiencias, modificando concepciones, y gestionando mejor la propuesta de cambio escolar necesario para que los alumnos con discapacidades puedan ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general tal como se recoge en la Convención sobre

los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006).

Los principios y directrices de actuación con los alumnos con necesidades educativas específicas han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando cada vez más por unas metas similares a las del resto de las personas. De la desatención y marginación iniciales del alumnado se pasó a diseñar el sistema de *Educación Especial* que aportó una visión progresista y positiva de la educación al atender a población hasta entonces desatendida con métodos, materiales, profesores y escuelas «especiales». El paso de los años invalidó esa alternativa especial, pues lo especial pasó a ser marginal e implicar segregación y discriminación, falta de expectativas de futuro, y el no reconocimiento del derecho a la igualdad de trato. Llegó así, en la última cuarta parte del siglo pasado, el momento del gran cambio escolar de las últimas décadas: la *normalización e integración* educativa de los alumnos en el ambiente menos restrictivo.

Las experiencias generalizadas de integración educativa con alumnos con discapacidad en diferentes países llevaron a la constatación de la existencia de muchas dificultades más allá de la dotación o no de recursos materiales y humanos, entre las que se pueden destacar: la necesidad de mantener e intensificar, y no solo de iniciar, políticas educativas activas para promover la inclusión; la necesidad de liderazgo en los centros para orientar los cambios y resolver los problemas cotidianos; la apuesta por la formación especializada de maestros y otros profesionales de la educación dirigida a favorecer el desarrollo de prácticas profesionales innovadoras; y la importancia de modificar y construir actitudes positivas hacia el alumnado «diferente». Conocer los problemas que presentaban las experiencias integradoras sirvió para replantear el proceso integrador con planteamientos más amplios de *inclusión* educativa («educación para todos») que recogieron la diversidad de alumnado con necesidades de apoyo y proyectaron una propuesta de cambio en la concepción educativa global.

Acompañando y fundamentando todos los procesos de cambio comentados ha estado el cambio de paradigma en la concepción de discapacidad (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et al., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003), el cual en lugar de considerar la discapacidad exclusivamente un problema, trastorno o déficit del alumno plantea entender a la persona con discapacidad en su contexto y de acuerdo con las interacciones que allí suceden. De manera que son variables ambientales las que explican también, en buena parte, los problemas de los alumnos, y han de ser los apoyos individualizados los que identifiquen y promuevan cambios importantes de esas variables para favorecer la inclusión educativa.

En un estudio reciente sobre la situación de la educación inclusiva en España (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008) las familias, los profesionales y los alumnos demandaron que la educación debe centrarse más en el alumno como persona, y coincidieron en la necesidad de ofrecer una orientación más práctica de los contenidos educativos, de manera que motive al alumnado y favorezca su preparación para un futuro laboral. Las madres se preocupan especialmente por las relaciones sociales de sus hijos, tanto en las aulas como fuera de ellas, y destacan la necesidad de promover la interacción con los compañeros para evitar situaciones de aislamiento social.

En el contexto de una escuela inclusiva que reconoce los derechos de todos los alumnos a participar en los ambientes naturales hay que especificar además la dirección de los esfuerzos y el criterio para evaluar los avances que se producen. La meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la *calidad de vida* de cada alumno. El rendimiento académico no es lo único relevante, algo que es particularmente más evidente en la Educación Secundaria. Un enfoque multidimensional del alumno centrado en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006; Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, 2009) ha de servir de guía para estructurar la planificación de la enseñanza.

La calidad de vida es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova y van Loon, 2008; Verdugo, 2006). Frente a otros conceptos más globales, hablar de un enfoque basado en la calidad de vida de los alumnos implica medir resultados personales como criterio para identificar necesidades y definir programas, a la vez que también implica constatar los avances que se van produciendo en el proceso integrador y de planificación de los apoyos individuales.

## **El modelo de calidad de vida en el cambio escolar**

### **Calidad de vida y educación inclusiva**

La educación multicultural y la inclusión plantean filosofías alternativas para estructurar las escuelas (Salend, 1998) persiguiendo la igualdad y la excelencia por medio de un cambio global en el sistema educativo que permita alcanzar a todos los alumnos un



aprendizaje de alto nivel en los programas académicos habituales. Estos enfoques alternativos destacan la necesidad de diseñar ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros de la clase, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el currículo (Ainscow, 1999). También se subraya el centrarse en las necesidades y experiencias particulares de los estudiantes, así como en desarrollar la aceptación de las diferencias individuales (Jones y Jones, 1995).

Centrarse en los alumnos como criterio principal y resaltar el papel activo que deben desempeñar es lo que acrecienta el interés por las propuestas de evaluación de la calidad de vida de los alumnos en los programas educativos corrientes y en los de educación especial (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002). La calidad de vida apoya un marco de referencia inclusivo (Halpern, 1993) y permite avanzar en la «educación integral» teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del alumno.

El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. Asimismo, una perspectiva de calidad de vida permite evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas y orientar dinámicas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumno (Hegarty, 1994).

El concepto de calidad de vida es particularmente importante en la Educación secundaria y postsecundaria. El análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no sólo es importante para el éxito en la educación sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia personal. La adolescencia es un importante periodo de transición desde la infancia hacia la vida adulta, y los modelos de calidad de vida han subrayado satisfactoriamente aspectos clave que los jóvenes con necesidades específicas afrontan (Raphael, 1999). La libertad de elección y las oportunidades para tomar decisiones de los estudiantes con discapacidad han de formar parte importante en su proceso de educación según se acerca la vida adulta (Timmons, 1997). No solo se han de impulsar planes individuales en la Educación Primaria o Secundaria sino también específicamente para la transición a la vida adulta, y éstos deben hacerse desde un enfoque centrado en la calidad de vida del alumno y de su familia.

El énfasis de los cambios educativos para alumnos con necesidades especiales se ha puesto en la ubicación o emplazamiento como la variable principal explicativa del

éxito o fracaso del alumno. En función de ello se han ido proponiendo sistemas y modelos diferentes, primero integradores y luego inclusivos. Estos últimos han buscado la respuesta en variables que se relacionan con los procesos educativos del aula, en los que desempeñan un papel determinante los maestros. Pero la educación va más allá de la instrucción académica tradicional en el aula, e implica otros aspectos de la vida del alumno que superan el contexto escolar habitual (Schalock y Verdugo, 2002; Timmons, 1997). Por ello, también es necesario que la escuela se centre en las múltiples dimensiones de la vida de cada alumno. Y que los éxitos y los fracasos, la planificación educativa y su evaluación, respondan a las necesidades y deseos de los alumnos en esas dimensiones.

Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva. Adoptar un modelo de calidad de vida para trabajar en un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio a nivel social, involucrando al entorno familiar y comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos con y sin discapacidad fomentan las interacciones entre ambos grupos (Timmons, 1997). La inclusión educativa será así, más que un simple «estar en un entorno inclusivo» pues proporcionará oportunidades y experiencias en el entorno comunitario cercano que impactarán en la calidad de vida del alumno.

## **Definición y modelo de calidad de vida**

La investigación sobre calidad de vida se ha centrado en el desarrollo de una definición empírica y, aunque los investigadores difieren en algunos aspectos concretos, existe un consenso general en la manera de entenderla como la suma de diferentes dimensiones (Special Interest Research Group on Quality of Life, 2000), siendo una de las propuestas más aceptadas en las publicaciones internacionales la realizada por Schalock y Verdugo (2002): desarrollo personal, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, bienestar material, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Esa propuesta, en la actualidad, se basa en dos décadas de investigación que han permitido identificar las dimensiones principales de calidad de vida (Schalock, Keith, Verdugo y Gómez, en prensa), el desarrollo y evaluación de indicadores que se usan para medir resultados personales relacionados con la calidad de vida (Van Loon, Van Hove, Schalock, y Claes, 2008; Verdugo, Arias, Gómez, y Schalock, 2008a, b, 2009), y en la identificación de un buen número de características personales y variables ambientales asociadas con los resultados personales (Keith, 2007; Schalock et al., 2007).

El desarrollo del modelo de calidad de vida (Schalock et al., 2008, en prensa; Schalock y Verdugo, 2002, 2007) presenta un marco de referencia basado en las ocho dimensiones citadas que representan el rango que abarca y define la multidimensionalidad de una vida de calidad (ver Tabla I).

Los indicadores de calidad de vida son percepciones, conductas y condiciones que definen operativamente cada dimensión (Schalock et al., en prensa), y los presentados en la Tabla I son aquellos que aparecen empleados con mayor frecuencia en la investigación publicada sobre educación, educación especial, discapacidad intelectual, salud mental y mayores (Schalock y Verdugo 2002). No obstante, los indicadores y las escalas de medición requieren generalmente contextualización apropiada según el lugar geográfico, ámbito (educación, servicios sociales, salud), grupos de personas objeto de la evaluación y otros aspectos. En este sentido, es necesario desarrollar diferentes escalas para evaluarlos (Verdugo, Gómez y Arias, 2007) tal y como se comenta posteriormente.

**TABLA I.** Marco de referencia conceptual y de medida de la calidad de vida

Dimensión	Indicadores
1. Bienestar físico	Estado de salud Actividades de vida diaria Ocio
2. Bienestar emocional	Satisfacción Autoconcepto Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones Relaciones Apoyos
4. Inclusión social	Integración y participación en la comunidad Roles comunitarios Apoyos sociales
5. Desarrollo personal	Educación Competencia personal Desempeño
6. Bienestar material	Estatus financiero Empleo Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal Metas y valores personales Elecciones
8. Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales (ciudadanía, acceso, procesos legales)

En el modelo de calidad de vida se entiende que la medida de los indicadores está siempre relacionada con resultados personales de calidad de vida. Partiendo de los datos, y no de asunciones o interpretaciones personales, se plantea la siguiente definición operativa de calidad de vida referida a la persona (Schalock et al., en prensa):

Calidad de vida individual es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia. Las dimensiones de calidad de vida se evalúan en base a indicadores que sean culturalmente sensibles.

## **Aplicación del modelo de calidad de vida**

Para poner en práctica el modelo conceptual de calidad de vida en los servicios y apoyos proporcionados a las personas con necesidades específicas y otros colectivos y guiar las prácticas profesionales se han propuesto cuatro *principios* que especifican que la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007) es multidimensional y tiene los mismos componentes para todas las personas; está influenciada por factores personales y ambientales; se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia; y su aplicación debe basarse en la evidencia (Schalock et al., 2007).

De los principios citados se derivan cuatro *prácticas profesionales* en los programas educativos: un acercamiento multidimensional y holístico; un enfoque comunitario, que es el contexto para una vida de calidad; el uso de buenas prácticas que incluye estrategias basadas empíricamente que reducen la discrepancia entre las personas y sus ambientes a través del entrenamiento en habilidades funcionales, el uso de tecnología de apoyo, el acceso a apoyos naturales y la adaptación ambiental; y por último el uso de apoyos individualizados y su ajuste o asociación con los indicadores centrales de calidad de vida (Schalock et al., 2007). La asociación de apoyos individualizados con las dimensiones de calidad de vida se muestra en la Tabla II.

El constructo de calidad de vida tiene importantes implicaciones tanto en la educación general como en la especial para lograr metas relacionadas con lo que se establece como directrices de las políticas públicas: igualdad de oportunidades, plena participación, vida independiente y autosuficiencia económica (Turnbull, Turnbull,

TABLA II. Dimensiones de calidad de vida y ejemplos de apoyos individualizados

Dimensión	Indicadores
Desarrollo personal	Entrenamiento en habilidades funcionales, tecnología de apoyo, sistemas de comunicación.
Autodeterminación	Elecciones, control personal, decisiones, metas personales.
Relaciones interpersonales	Fomento de amistades, protección de la intimidad, apoyo a las familias y relaciones/interacciones comunitarias.
Inclusión social	Papeles comunitarios, actividades comunitarias, voluntariado, apoyos sociales.
Derechos	Privacidad, procesos adecuados, responsabilidades cívicas, respeto y dignidad.
Bienestar emocional	Aumento de la seguridad, ambientes estables, feedback positivo, previsibilidad, mecanismos de autoidentificación (i.e. espejos, etiquetas con el nombre).
Bienestar físico	Atención médica, movilidad, bienestar, ejercicio, nutrición.
Bienestar material	Propiedad, posesiones, empleo.

Wehmeyer y Park, 2006; Watson y Keith, 2002). La importancia del concepto se ve reflejada en las agendas nacionales de educación de algunos países como Estados Unidos (Sacks y Kern, 2008). Uno de los grandes obstáculos, sin embargo, es la intensa presión que se ejerce sobre los profesionales de la educación para preparar a los estudiantes en el logro de objetivos esencialmente académicos. Turnbull et al. (2006) sugieren que es tiempo de hacer balance y pensar seriamente en lo que las escuelas están haciendo y en lo que pueden llegar a hacer; en los resultados que se están obteniendo para los estudiantes con discapacidad y cómo estos resultados pueden mejorar.

## Evaluación de la calidad de vida en educación

Frente a conceptos filosóficos o de políticas sociales, que son más globales, como la inclusión, diversidad, o multiculturalidad, el concepto de calidad de vida va estrechamente ligado a su medición, convirtiéndose así en un instrumento valioso para avanzar en los cambios escolares de acuerdo a la comprobación de resultados centrados en la persona. El interés reciente por evaluar la calidad de vida de alumnos con discapacidades en el desarrollo forma parte de una tendencia cultural más amplia de interés por evaluar y documentar con datos los avances educativos, la cual alcanza las instituciones académicas y las organizaciones no gubernamentales de los servicios sociales (Crane, 2005).

La mayor parte de los estudios se centraron inicialmente en población adulta, para después ampliarse a la transición educativa, y se ha comentado que es poco lo que conocemos acerca de la calidad de vida de las personas con discapacidad en edad escolar, y menos aún cómo ésta puede ser medida mediante escalas de calidad de vida (Watson y Keith, 2002). Sin embargo, el concepto de calidad de vida ha sido propuesto explícitamente en los últimos años como marco de referencia sustancial para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades específicas (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002; Tumbull et al., 2006).

La investigación sobre calidad de vida ha mostrado gran actividad en España en los últimos años. Los estudios realizados van revelando avances significativos que se centran principalmente en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, tanto en el ámbito educativo general (Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini, 2009), como en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual (Verdugo, Arias y Gómez, 2006; Verdugo, et al., 2009, en prensa; Verdugo, Gómez y Arias, 2007), o en los servicios sociales para distintos colectivos (Verdugo, et al., 2007, 2008 a, b). Además, también se ha estudiado la calidad de vida familiar con la validación de instrumentos apropiados (Córdoba, Verdugo y Gómez, 2006; Sáinz y Verdugo, 2006; Verdugo, Córdoba y Gómez, 2005) y en relación con la adaptación y satisfacción del sistema familiar en diferentes situaciones, como los niños con hiperactividad (Córdoba y Verdugo, 2003), o el envejecimiento de miembros con discapacidad (Rodríguez-Aguilella, Verdugo y Sánchez-Gómez, 2008).

En la medida en que los instrumentos de medición de la calidad de vida permiten obtener información sobre los alumnos con necesidades específicas y especiales, y relacionarlas con circunstancias objetivas que contribuyen a mejorar su calidad de vida, se tiene una base importante para tomar decisiones de diseño de programas educativos, desarrollando metas, objetivos y estándares de rendimiento, y también sirve como criterio relevante para la provisión diferencial de recursos (Crane, 2005). No obstante, existen importantes limitaciones metodológicas con población con graves afectaciones de discapacidad, como es la validez de los instrumentos, el uso de personas próximas para responder y otros aspectos (Verdugo et al., 2005), así como se hace patente la necesidad de abordar la evaluación objetiva y subjetivamente (Verdugo et al., 2009).

A pesar de la gran importancia que tiene mejorar la calidad de vida de los estudiantes con necesidades educativas específicas mediante la promoción de dimensiones de calidad de vida, son todavía pocos los profesionales de la educación que incluyen estas habilidades (p. ej., relaciones interpersonales, bienestar emocional,

autodeterminación) en sus programas educativos. Wehmeyer y Schalock (2001) reconocen la gran importancia del constructo calidad de vida en la educación especial, pero dicen que aún no existe una plena comprensión del mismo. No obstante, en los últimos años se aprecia ya el uso del concepto en distintas prácticas educativas.

Las diferencias en calidad de vida entre estudiantes con y sin discapacidad fueron estudiadas por Watson y Keith (2002), encontrando que aquellos alumnos que tenían una discapacidad se mostraban menos satisfechos con su vida actual y con las actividades llevadas a cabo dentro de la escuela. Mostraban menos sentimientos positivos con respecto a su vida y sus relaciones, y se sentían menos integrados que sus compañeros sin discapacidad. Gómez-Vela y Verdugo han construido en España un cuestionario para evaluar la calidad de vida en alumnos de secundaria (2009), y al aplicarlo a una amplia muestra encontraron que los adolescentes con discapacidad puntuaban significativamente menos que sus iguales sin ella en las escalas de desarrollo personal, bienestar físico y autodeterminación (Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

La inclusión comunitaria, el empleo o la vida independiente adulta serán inalcanzables para muchos estudiantes con discapacidad si en la educación no se les ha preparado suficientemente para avanzar en dimensiones personales de calidad de vida. Algunas investigaciones han mostrado interés por estudiar las relaciones entre calidad de vida y autodeterminación, pues esta última puede ser un buen predictor de aquella (Wehmeyer y Schalock, 2001).

Aunque el concepto de calidad de vida es importante y de gran utilidad para todos los alumnos, no cabe duda de que algunos grupos de estudiantes, como aquellos que presentan trastornos emocionales o conductuales, pueden ver perjudicada su calidad de vida mucho más que otros. Sacks y Kern (2008) compararon la calidad de vida percibida por estudiantes adolescentes con discapacidad y trastornos de conducta y/o emocionales con la de sus compañeros sin discapacidad, y encontraron que aquellos puntuaban más bajo en distintos aspectos relacionados con su calidad de vida (p. ej., relaciones con otros, visión de sí mismos, vinculación con el entorno). En general, la investigación sobre calidad de vida de aquellos adolescentes con discapacidad que además presentan un trastorno conductual o emocional ha de centrarse en dimensiones como inclusión social, relaciones interpersonales o bienestar emocional (Schalock, 1996).

El desarrollo actual de prácticas profesionales basadas en el concepto de calidad de vida es de primordial importancia para la mejora del sistema educativo, que debe materializar muchas actividades más allá del currículo académico, y centradas en el alumno y sus necesidades desde una perspectiva integral para su vida. El bienestar personal de cualquier alumno, y la prevención de una adaptación adulta satisfactoria,

dependen hoy de subrayar la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo y, por otro lado, planificar los programas y actividades en función de avances medibles en sus logros personales.

## **Escalas de calidad de vida en Educación Primaria (CVI-CVIP)**

La investigación sobre la calidad de vida de los niños todavía es muy reciente y se ha centrado más en la salud que en el entorno educativo (Sabeh, 2004; Sabeh, Verdugo y Prieto, 2006), de manera que el debate sobre los componentes de una vida de calidad en las distintas etapas de la niñez está todavía en sus estados iniciales, al igual que ocurre con los planteamientos acerca de los indicadores para su medición. No obstante, los cuestionarios CVI y CVIP, avalados por una prolongada y fundamentada investigación, son unos instrumentos útiles contruidos con una perspectiva holística de calidad de vida, basada en el modelo propuesto por Schalock y Verdugo (2002-03), y que se centran en el alumno y su bienestar personal.

Los *Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia CVI* para niños y *CVIP* para padres (Sabeh et al., 2009) están basados en una sólida investigación teórica centrada en la infancia y su entorno educativo, y se han construido utilizando la teoría de respuesta al ítem, cuyos procedimientos son de máxima aceptación actual en la construcción de los tests. Los cuestionarios han sido diseñados para la obtención de datos sobre el bienestar de la población infantil, con y sin necesidades especiales, en las dimensiones de relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material. Las edades más apropiadas para su uso están entre los ocho y los once años, pero pueden utilizarse a lo largo de distintos momentos en la escuela primaria.

Una amplia revisión bibliográfica de aspectos teóricos aplicados e instrumentos de evaluación precedió al diseño de los cuestionarios (Sabeh, 2004). De ello surgió el marco conceptual que sustenta las pruebas. Además, un estudio cualitativo (Verdugo y Sabeh, 2002) en el que se consultó a niños y niñas de Educación Primaria acerca de sus experiencias de satisfacción e insatisfacción en diferentes ámbitos aportó información específica sobre los componentes de una vida de calidad desde la perspectiva infantil. Esos componentes fueron agrupados en las cinco dimensiones que constituyen la base de los cuestionarios CVI y CVIP (Sabeh, 2003; Sabeh et al., 2006).

La información proveniente de la aplicación de los cuestionarios puede orientar la puesta en marcha de planes, programas e intervenciones para la mejora de la



calidad de vida en la infancia, sustentadas en datos de carácter empírico. Los cuestionarios CVI y CVIP se pueden aplicar con diferentes finalidades, entre las que se pueden destacar: conocer cómo los niños perciben su calidad de vida y cómo la perciben sus padres, para después desarrollar prioridades y actividades educativas de apoyo; valorar las repercusiones en los alumnos de intervenciones educativas y clínicas; estudiar la relación existente entre diferentes clases de apoyo y calidad de vida en alumnos con necesidades especiales; evaluar las diferencias entre grupos para detectar sectores vulnerables; indagar la asociación entre calidad de vida infantil y resultados prospectivos; o detectar variables vinculadas con niveles altos y bajos de bienestar percibido.

### **Cuestionario de «Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes» (CCVA)**

Aunque los estudios sobre calidad de vida que experimentan los adolescentes y su evaluación, especialmente en aquellos que presentan una discapacidad, son todavía escasos, el CCVA está avalado por una amplia investigación en los últimos años (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela, Verdugo, y González-Gil, 2007; Verdugo y Gómez-Vela, 2004).

El *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA)* (Gómez-Vela y Verdugo, 2009) está dirigido a alumnos entre 12 y 18 años con necesidades educativas específicas y sin ellas, proporcionando información sobre las siguientes dimensiones: bienestar emocional, integración en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material. Los resultados de las investigaciones sobre el CCVA confluyen con los resultados de otras investigaciones sobre calidad de vida contribuyendo al desarrollo del modelo de calidad de vida previamente citado, con amplia repercusión en la educación y otros ámbitos (Schalock et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, Schalock, Keith, y Stancliffe, 2005).

El cuestionario es útil para desarrollar planes individualizados de apoyo y también para el consejo e intervención tutorial y psicopedagógica. Sus resultados individuales permiten concretar áreas de intervención que mejoren la calidad de vida de los adolescentes, incluidos aquellos con necesidades educativas específicas. Entre otras aplicaciones, el cuestionario puede utilizarse para:

- Elaborar perfiles individuales y grupales de las áreas vitales con las que los adolescentes están más y menos satisfechos, pudiendo detectar aquellas más deficitarias.
- Detectar desigualdades entre grupos, e identificar aquellos con mayores necesidades de atención.
- Identificar alumnos con problemas de inadaptación vital que presentan mayor probabilidad de emitir conductas de riesgo (abuso de drogas, violencia juvenil, etc.).
- Avanzar en la práctica de la educación integral de los alumnos.

## Prioridades y claves para avanzar

La educación de los alumnos con limitaciones y dificultades en España ha pasado por momentos difíciles en los últimos años. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita et al., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). Lo cual debe acompañarse simultáneamente con el desempeño de un papel mucho más activo por parte de las familias y sus organizaciones. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) compartiendo una finalidad común difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

Un aspecto esencial al proceso de cambio educativo que supone la inclusión, y que el modelo de calidad de vida subraya es la exigencia de evaluar (externa e internamente) y mejorar las prácticas educativas de manera continua, lo cual hasta ahora ha recibido poca atención. Junto a ello, es indispensable abordar otros aspectos como mejorar y actualizar constantemente la formación de los profesionales, dotarles de materiales de apoyo útiles para encauzar las experiencias de inclusión, favorecer la innovación, extender a la Educación Secundaria el esfuerzo integrador, mejorar la detección precoz de discapacidades, regular y supervisar las adaptaciones curriculares y

apoyos individuales, y tomar una acción decidida en favorecer los procesos de transición a la vida adulta, pensando en la integración laboral, la calidad de vida y la autodeterminación de los alumnos.

La individualización real de la evaluación e intervención educativas acorde con los últimos avances científicos es una de las claves para la mejora de las prácticas educativas. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinares. Sin olvidar, que junto a la importancia asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención a otras dimensiones del comportamiento del individuo que se manifiestan a través del modelo de calidad de vida.

El concepto de calidad de vida ha mostrado tanta flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes contextos que su uso en la educación general y especial, sobre todo con población con necesidades educativas específicas, es de primordial importancia y con una previsión de desarrollo inmediato muy extendida. Uno de los problemas que pueden existir es el «peligro de que la calidad de vida se convierta en un concepto estandarizado y rígido, menos personalizado. Así que es necesario mantener un equilibrio dinámico entre la personalización y la generalización» (Schalock, Gardner y Bradley, 2007, p. 291).

Los avances hacia el desarrollo de unas prácticas educativas más inclusivas, al igual que la puesta en marcha del modelo de calidad de vida, requieren una estrategia planificada del cambio educativo. Burstein (2008) señala, en este sentido, las siguientes estrategias: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderazgo para el cambio, comprender la necesidad de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear el cambio (desarrollar una visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desarrollar un plan estratégico), prepararse para el cambio (participar en el desarrollo profesional y proporcionar asistencia técnica en las clases) y apoyar el cambio (mantener el apoyo administrativo, asignar los recursos adecuadamente a las necesidades). Schalock y Verdugo (2007) para lograr el cambio propuesto desde una perspectiva de calidad de vida han propuesto tres tipos de transición:

- El *movimiento de la incertidumbre al interés*, que requiere una visión, esperanza y respuestas posibles a cómo mejorar los resultados personales.
- El *movimiento del interés al compromiso*, que requiere un marco conceptual de calidad de vida, apoyo institucional anticipado e implicación personal en el proceso de cambio.

- El *movimiento del compromiso a la acción*, que requiere el conocimiento de estrategias concretas, creer en el valor del cambio y desarrollar un sentido de control personal sobre los efectos del cambio.

Al centrarnos en los procesos de cambio educativo, hemos de tener en cuenta que las experiencias de innovación de la segunda mitad del siglo pasado nos han permitido acumular una experiencia útil para superar las dificultades habituales encontradas en el medio escolar. Cualquier cambio ambiental escolar, al igual que en otros ámbitos de la sociedad, se encuentra con resistencias del medio que pueden interrumpir o alterar los procesos programados (Ellsworth, 2000). Por ello, es recomendable utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas de cambio. En este sentido, involucrando el microsistema, (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes), es en el que se propone el cambio desde el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Solo de esta manera los cambios pueden permanecer.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M.A. VERDUGO y F.B. JORDÁN DE URRIES (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-37). Salamanca: Amarú.
- BURSTEIN, N. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- CÓRDOBA, L. Y VERDUGO, M.A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con TDAH: Un enfoque cualitativo. *Siglo Cero*, 34(4), 19-33.
- CÓRDOBA, L., VERDUGO, M.A. Y GÓMEZ, J. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar en Cali (Colombia). En M.A. VERDUGO (Dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 273-297). Salamanca: Amarú.
- CRANE, L. (2005). Quality of life assessment for persons with mental retardation. *Assessment for Effective Intervention*, 30 (4), 41-49.

- CRESPO, M., CAMPO, M. Y VERDUGO, M.A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34(1), 20-26.
- ECHETA, G. Y VERDUGO, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca.
- ECHETA, G., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. Y CALVO, I. (2008). *La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa*. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- ELLSWORTH, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. (ED 443 417)
- GÓMEZ-VELA, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M.A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en educación secundaria obligatoria. *Siglo Cero*, 35(4), 212, 5-17.
- (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M.A. VERDUGO (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú.
- (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- GÓMEZ-VELA, M., VERDUGO, M.A. Y GONZÁLEZ-GIL, F. (2007). Calidad de Vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523-536.
- HALPERN, A. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59(6), 486-498.
- HEGARTY, S. (1994). Quality of life at school. En D. GOODE (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline.
- JONES, V. F. Y JONES, L. S. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments for all students*. Boston: Allyn and Bacon.
- KEITH, K.D. (2007). Quality of life. In A. CARR, G. O'REILLY, P.N. WALSH, Y J. McEVROY (Eds.), *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (pp. 143-168). London: Routledge.
- LUCKASSON, R., COULTER, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., ET AL. (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*.

- (9<sup>th</sup> Ed.) Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M.A. VERDUGO y C. JENARO. Madrid:Alianza, 1997]
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFY, S., BUNTIX, W. H. E. COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A. ET AL. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed). Washington DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al Castellano de M.A. VERDUGO y C. JENARO. Madrid: Alianza, 2004.]
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.
- RAPHAEL, D. (1999). The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators. *Exceptionality Education Canada*, 9, 157-171.
- RODRÍGUEZ-AGUILLELLA, A., VERDUGO, M.A. Y SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C. (2008). Calidad de vida familiar y apoyos para los progenitores de personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. *Siglo Cero*, 39(3), 19-34.
- SABEH, E. N. (2003). Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria. En F. GONZÁLEZ, M. I. CALVO Y M.A. VERDUGO (COORDS.), *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V congreso internacional de educación* (125-132). Salamanca: INICO.
- (2004). *Calidad de vida en niños de educación primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M.A., PRIETO, G. Y CONTINI, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SABEH, E. N., VERDUGO, M.A. Y PRIETO, G. (2006). Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia. En M.A. VERDUGO (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 61-76). Salamanca: Amarú.
- SACKS, G. Y KERN, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17 (1), 111-127.
- SÁINZ, F. Y VERDUGO, M.A. (2006). Adaptación de la escala de calidad de vida familiar al contexto español. En M.A. VERDUGO (Ed.), *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 299-322). Salamanca: Amarú.
- SALEND, S.J. (1998). *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms* (3<sup>th</sup> ed.). Newark, NJ: Merrill.

- SCHALOCK, R. L. (1996). The quality of children's lives. En A. H. FINE Y N. M. FINE (Eds.), *Therapeutic recreation for exceptional children: Let me in, I want to play* (2<sup>th</sup> ed.), (pp. 83-94). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- SCHALOCK, R. L., GARDNER, J.F. Y BRADLEY, V. J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducción española editada por la Confederación FEAPS, Madrid, 2008]
- SCHALOCK, R.L., KEITH, K.D., VERDUGO, M.A. Y GÓMEZ, L.E. (en prensa). Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: from theory to practice. En R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: From Theory to Practice*. London: Springer.
- SCHALOCK, R.L. Y VERDUGO, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M.A., BONHAM, G. S., FANTOVA, F. Y VAN LOON, J. (2008). Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 18-28.
- SPECIAL INTEREST RESEARCH GROUP ON QUALITY OF LIFE (2000). *Quality of Life: Its Conceptualization, Measurement and Application. A Consensus Document*. International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities.
- TIMMONS (1997). Quality of life- Issues for children with handicaps. En R. I. BROWN (Ed), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice* (pp. 183-201). Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- TURNBULL, H., TURNBULL, A., WEHMEYER, M., Y PARK, J. (2006). A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education*, 24 (2), 67-74
- VAN LOON, J., VAN HOVE, G., SCHALOCK, R. L. Y CLAES, C. (2008). *Personal Outcomes Scale*. Middleburg, Holanda: Arduin Steichlich.
- VERDUGO, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 153, 5-24.
- (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19
- (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

- VERDUGO, M. A., ARIAS, B. Y GÓMEZ, L. E. (2006). Escala integral de medición subjetiva y objetiva de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. En M.A. VERDUGO (Dir.), *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 417-448). Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M. A., ARIAS, B., GÓMEZ, L. E. Y SCHALOCK, R. L. (2008a). *Formulari de l'Escola Gencat de Qualitat de vida. Manual d'aplicació de l'Escola Gencat de Qualitat de vida*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- (2008b). *Informe sobre la creació d'una escala multidimensional per avaluar la qualitat de vida de les persones usuàries dels serveis socials a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- (en prensa). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: reliability and validity in Spain. En R. KOBER (Ed.), *Quality of life for people with intellectual disabilities*. London: Springer.
- VERDUGO, M. A., CÓRDOBA, L. Y GÓMEZ, J. (2005). The Spanish Adaptation and Validation of the Family Quality of Life Survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 492-498.
- (2006). Adaptación y validación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF). *Siglo Cero*, 37(2), 41-46.
- VERDUGO, M. A., GÓMEZ, L. E. Y ARIAS, B. (2007). La Escala Integral de Calidad de Vida. Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(4), 37-56.
- VERDUGO, M. A., GÓMEZ, L. E., ARIAS, B. Y SCHALOCK, R. L. (2009). *Escala INTEGRAL. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid: CEPE.
- (en prensa). The Integral quality of life scale: development, validation, and use. En R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: From Theory to Practice*. London: Springer.
- VERDUGO, M. A. Y GÓMEZ-VELA, M. (2004). Quality of life assessment of students with and without special needs at secondary level. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 444.
- VERDUGO, M. A. Y RODRÍGUEZ-AGUILLELLA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- VERDUGO, M. A., Y SABEH, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14 (1), 86-91.



- VERDUGO, M.A., SCHALOCK, R. L., GÓMEZ, L. E. Y ARIAS, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero*, 38 (4), 57-72.
- VERDUGO, M.A., SCHALOCK, R. L., KEITH, K. Y STANCLIFFE, R. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (10), 707-717.
- WATSON, S. Y KEITH, K. (2002). Comparing the Quality of Life of School-Age Children With and Without Disabilities. *Mental Retardation*, 40 (4), 304-312.
- WEHMEYER, M. L. Y SCHALOCK, R. L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-16.

**Dirección de contacto:** Miguel Ángel Verdugo Alonso. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España. Avda de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca. E-mail: verdugo@usal.es



# Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión

## Self-determination and Third Generation inclusion practices

Michael L. Wehmeyer

*Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Kansas, Estados Unidos.*

### Resumen

Este artículo propone que la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, avances en investigación, prácticas respecto a autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes, y nuevos modos de pensar y conceptualizar discapacidad requieren que nosotros, como educadores, reconsideremos nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes. Estas influencias han llevado a las prácticas de inclusión de tercera generación. Las prácticas de inclusión de primera generación se centraron en cambiar estudiantes de situaciones gregarias a clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de segunda generación se centraron en desarrollar y validar estrategias para apoyar a estudiantes con discapacidades en clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de tercera generación cambiaron su enfoque, del lugar donde un estudiante es educado a lo que aprende el estudiante. En el centro de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes, tales como apoyos de comportamiento positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes. La investigación en este tema sugiere que la implementación de las prácticas de inclusión de

tercera generación permite a los estudiantes alcanzar mayor acceso al currículo de la educación general; llevará a resultados más positivos en la educación y como adultos dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente. Similarmente, la investigación muestra que los estudiantes que terminan la escuela siendo jóvenes con autodeterminación alcanzan resultados más positivos como adultos y alcanzan una mejor calidad de vida y mayor satisfacción en su estilo de vida.

*Palabras clave:* autodeterminación, diseño universal para el aprendizaje, acceso a la Educación General, currículo, apoyos, modelos funcionales

### **Abstract**

This paper proposes that the convergence of pressures exercised by the world efforts to reform schools, research advances, practices related to self-determination, student-oriented learning, and new methods to understand and conceptualize disabilities require a review from all of us, as educators, of the historical approaches and interventional models, in an effort to stop creating student programmes based on labels and to proceed to design truly generalized aids. The creation of gregarious, independent services must be stopped and inclusion practices must be implemented. Attention must not be placed on the disabilities and deficiencies of our students, but on their strengths. Such influences have led to third generation inclusion practices. First generation inclusion practices were focused on changing students from gregarious situations to inclusion classes. Second generation inclusion practices focused on developing and validating strategies in order to support students with disabilities in inclusion classes. Third generation inclusion practices switched the focus from the place where a student is educated to what he or she learns. At the heart of third generation inclusion practices is the attention given to promote and encourage students' self-determination, including students with disabilities and special needs, hence guaranteeing that the curriculum is universally designed and that the instruction is flexible for all the students, implementing interventions in all the school that are beneficial to all the students (such as aids for positive behaviour). Attention is also given to create a vision of schools that includes all students. Research in this area suggests that third generation inclusion practices permit students the achievement of greater access to the general education curriculum, leading to more positive results in education and giving students, as adults, greater power as it will allow them to lead their own lives in a more efficient way. Equally, our research shows that students who finish school being young with self-determination attain more positive results as adults and achieve a better quality of life and more satisfaction in their lifestyles.

*Key words:* self-determination, universal design for learning, access to general education, curriculum, aids, functional models

## Autodeterminación y la «Tercera Generación» de prácticas de inclusión

La tesis que quisiera presentar en este artículo es que la confluencia de las presiones surgidas por los esfuerzos universales en reformar las escuelas, avances en la investigación, prácticas relativas a la autodeterminación, aprendizaje dirigido al estudiante, nuevas maneras de pensar en la discapacidad y su conceptualización nos exigen, como educadores, reconsiderar nuestros enfoques históricos y modelos de intervención. Estas fuerzas nos hacen pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios gregarios, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizan los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades, y se centran en darles más poder y autodeterminación.

Empezaré con la última de estas fuerzas, nuevas maneras de pensar sobre discapacidad y su conceptualización, porque tal vez sea la fuerza más potente que nos lleve a lo que yo llamo prácticas de inclusión de tercera generación (debatidas en detalle en lo que sigue). Probablemente los lectores de la *Revista de Educación* conocen estas nuevas formas de conceptualizar la discapacidad, pero merece la pena, sin duda, resaltarlas al comenzar este artículo.

### Modelos funcionales de discapacidad

Durante mucho tiempo, la discapacidad ha sido considerada en términos negativos, como patología, aberración, y como algo atípico. La gente discapacitada era considerada, de alguna manera, como enferma, rota o necesitada de arreglo. Hacia finales del siglo XX, estos conceptos empezaron a ser reemplazados por otros modos de pensar sobre la discapacidad; estaban centrados en considerar ésta como una función de la interacción entre capacidad personal y el contexto en el cual las personas con discapacidad vivían, aprendían, trabajaban y jugaban. Dos de los llamados modelos funcionales de discapacidad se pueden ver en la *Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud* (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el sistema de clasificación de 1992 de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y en el Desarrollo (AADID) (Luckasson et al., 1992) Las estructuras de CIF y de la AADID son sistemas de clasificación «funcionales» porque la discapacidad se ve como el resultado de la interacción entre las limitaciones de una persona y el entorno en el cual esta persona se ha de desenvolver.

La CIF de la OMS se muestra como un modelo biopsicológico de la discapacidad en el que discapacidad y funcionamiento se consideran como el resultado de las interacciones entre las condiciones sanitarias (enfermedades, desórdenes y daños) y factores contextuales. Estos factores contextuales incluyen factores ambientales y personales. La CIF propone tres niveles de funcionamiento humano sobre los que actúan las condiciones sanitarias y los factores contextuales: «Funciones del Cuerpo y Estructuras», que se refieren a las funciones fisiológicas de los sistemas del cuerpo y a las partes anatómicas de los cuerpos, que incluyen órganos y miembros; «Actividades», o la ejecución de trabajos y acciones por parte de la persona, y «Participación», en relación a cómo se desenvuelve en las situaciones de la vida. El impacto de las condiciones sanitarias y de los factores contextuales sobre las funciones del organismo y estructuras puede desembocar en falta de coordinación, definidos como problemas en funciones del organismo y estructuras, mientras que el impacto en factores de actividad y participación puede llevar a limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. El elemento clave de la CIF es la noción de que la discapacidad es una función de la relación entre la persona, su salud, y el contexto social.

La definición y el sistema de clasificación de la AADID de 1992 (y, posteriormente, de 2002) seguían la directiva de la CIF de la OMS al proponer la definición «funcional» de discapacidad intelectual (DI). En el contexto de esta definición, la discapacidad no es algo que una persona *tiene* o algo que es una *característica de la persona*, sino que, en su lugar, es un *estado de funcionamiento* en el que las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades de adaptación tienen que ser consideradas *dentro del contexto* de entornos y apoyos. Los autores del manual proponían que la discapacidad intelectual «es un *estado* en el que el funcionamiento se ve afectado de manera específica» (Luckasson et al., 1992, p.10). Una *limitación funcional* se define como el «efecto de deficiencias específicas en la actuación o en la capacidad de actuación de la persona» mientras que discapacidad se describe como la «expresión de tal limitación en el contexto social» (Luckasson et al., p.10). Luckasson y sus colegas (1992) resaltaban, a su vez, que la discapacidad intelectual «es sólo una discapacidad como consecuencia de esta interacción» (p.10); esto es, sólo como consecuencia de esta interacción entre la limitación funcional y el contexto social, en este caso los entornos y comunidades en los que estas personas con DI viven, aprenden, trabajan y juegan.

Al definir *discapacidad* como una función de la interacción recíproca entre el entorno y las limitaciones funcionales del estudiante, como hacen estos dos modelos; el enfoque del «problema» cambia de ser una deficiencia del estudiante a ser la

relación entre el funcionamiento del estudiante y el entorno, y, en consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para tratar el funcionamiento del estudiante dentro de ese contexto. Modelos históricos de servicios de educación especial determinaban la elegibilidad para una educación normal o especial y creaban los «programas» en los que se proporcionaban esos servicios basados en las etiquetas del estudiante, con la etiqueta sirviendo, esencialmente, para un presunto conjunto de deficiencias comunes. Los estudiantes se agrupaban por etiqueta, en situaciones homogéneas, con frecuencia, segregadas, y proporcionaban un programa educacional basado en la presunta necesidad como una función de la categoría o nivel de deficiencia. Modelos funcionales de discapacidad, a su vez, diseñan apoyos individualizados en lugar de programas.

### **Apoyos individualizados en lugar de programas para una etiqueta específica**

Apoyos son «recursos y estrategias que tratan de proporcionar el desarrollo, educación, intereses, y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento humano» (Luckasson et al., 2002, p. 151). Por tanto, apoyos son recursos y estrategias para mejorar el funcionamiento humano. La educación es, en sí misma, un tipo de apoyo, que mejora el funcionamiento humano al aumentar la capacidad de una persona para desenvolverse en un amplio espectro de entornos. Los estudiantes, desde luego, difieren en el nivel, tipo, e intensidad de apoyos que necesitan para tener éxito, incluso dentro de las mismas categorías de discapacidad; ellos difieren, esencialmente, en su necesidad de apoyos o en sus necesidades de apoyo. *Necesidades de apoyo* es un constructo utilizado en psicología que se refiere a la pauta e intensidad de apoyos necesarios para que una persona participe en actividades ligadas con el funcionamiento normativo humano (Thompson, Bradley, Buntinx, Schalock, Shogren, Wehmeyer et al., en proceso de publicación).

El funcionamiento humano se realiza cuando la falta de adaptación entre la persona y su entorno se reduce y se mejoran los resultados personales. Dado que el funcionamiento humano es multidimensional, el considerar los apoyos como medios para mejorar el funcionamiento humano proporciona una estructura para pensar sobre más funciones específicas de provisión de apoyos.

De mayor importancia es que los apoyos son diseñados individualmente y determinados con la participación de accionistas clave en el proceso. Este acercamiento

contrasta con los modelos para promover servicios educativos tradicionales, diseñados desde arriba hacia abajo y extendidos en forma de programas, como hemos debatido antes. Los apoyos añadidos a la jornada escolar del estudiante pueden ser de varias formas, pero tienen que ser diseñados de manera que alteren los elementos del currículo, una clase, una lección o una actividad sólo si es necesario para permitir que los estudiantes sean educados con sus compañeros no discapacitados. Muchos apoyos desaparecerán una vez que el estudiante participe con éxito en una actividad y domine nuevas competencias; sin embargo, si los apoyos son más intrusivos que necesarios, serán más difíciles de eliminar o de reducir. Cuando los apoyos dirigen atención innecesaria hacia el estudiante, la participación viene acompañada de estigma. Algunas veces la participación de los compañeros puede ayudar a los profesionales a diseñar adaptaciones y situaciones menos intrusivas (Janney y Snell, 2004).

Además, un modelo de apoyo requiere una evaluación activa y continua de los aspectos ecológicos de la discapacidad ya que ésta sólo puede ser definida dentro del contexto de las limitaciones funcionales y del contexto social. Por tanto, los esfuerzos para diseñar apoyos se centran fundamentalmente en los aspectos cambiantes del contexto ambiental o social y en proporcionar destrezas o estrategias adicionales para superar barreras en esos entornos. En el caso de la educación, este enfoque contextual implica modificaciones en el aula y en el currículo.

Hay un número de prácticas educativas que ponen en evidencia el impacto de los modelos funcionales de discapacidad y se centran en modelos de apoyos. Éstas incluyen aplicaciones del «Diseño Universal para el Aprendizaje» (DUA), el uso de tecnología educativa y de ayuda, la aplicación de apoyos de comportamiento positivo, y promueven acceso al currículo de la educación general; este último es un tema central en las prácticas de inclusión de tercera generación. Éstas son brevemente descritas aquí al ilustrar cómo el proceso educativo puede diferir en función de los modos cambiantes de pensar sobre discapacidad.

## **Diseño universal para el aprendizaje**

Históricamente, el contenido de la información, particularmente en áreas académicas, se ha presentado en formato impreso (libros de texto, hojas de trabajo) y en charlas. Los estudiantes, que no pueden leer bien o que tienen dificultades con su memoria o atención, no tienen acceso al contenido presentado exclusivamente a través de estos medios y, por tanto, no tendrán oportunidad de aprender este contenido. La aplicación



de los principios del DUA al desarrollo del currículo, al proporcionar múltiples medios de presentar la información y de medios para que los estudiantes respondan a esta información, es un ejemplo del énfasis de estos modelos funcionales en modificar el contexto, en este caso el currículo, para asegurar una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto.

Orkwis y McLane (1998) definieron «Diseño Universal para el Aprendizaje» como: el diseño de materiales y actividades para la instrucción que permite que los objetivos en el aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, comprender inglés, asistir, organizar, participar y recordar (p. 9).

DUA promueve la flexibilidad en representar un contenido (cómo los materiales de instrucción representan el contenido), en presentar un contenido (cómo los educadores y los materiales presentan el contenido), en demostrar dominio del contenido (cómo los estudiantes proporcionan evidencia de su aprendizaje). La flexibilidad en la presentación y representación de la información del contenido puede conseguirse proporcionando información en una variedad de formatos, incluyendo texto, gráficos o dibujos, formatos digitales y otros medios (audio o video, películas), o formatos de actuación (obras de teatro, cortos). El desarrollo de materiales curriculares en formatos digitales (texto electrónico) permite el uso de ordenadores para proporcionar múltiples formatos de salida. Por ejemplo, utilizando programas especialmente diseñados, un texto electrónico puede transformarse en múltiples formatos de salida, entre éstos: braille electrónico, audio libros y lenguaje de signos, así como se pueden obtener formatos en múltiples lenguas y la persona que lo usa puede modificar los detalles de la presentación, como el tamaño de la letra y su color, y el color del fondo. Similarmente, hay muchas maneras en que los estudiantes pueden proporcionar evidencia de su aprendizaje, que incluyen informes escritos, exámenes, álbumes, dibujos, actuaciones, informes orales, informes grabados en video, y otros medios alternativos.

Hay, también, modificaciones pedagógicas y de instrucción que pueden proporcionar mayor acceso a la información del contenido. Por ejemplo, el uso de archivadores gráficos y avanzados ha demostrado que mejora la comprensión de los estudiantes discapacitados. Los archivadores gráficos y avanzados son, en esencia, maneras flexibles de presentar la información del contenido a los estudiantes.

La utilización del DUA para dirigir el diseño del currículo es un perfecto ejemplo del impacto de los modelos funcionales de discapacidad en la educación. Estas modificaciones alteran el contexto, en este caso los materiales curriculares actuales, para permitir que los estudiantes con una amplia variedad de habilidades y experiencias

tengan acceso a la información del contenido... mejora la «sintonía» entre el estudiante con discapacidad y el currículo a través del cual se presenta la información del contenido.

## **Tecnología educativa y asistencial**

El centrarse en proporcionar apoyos para promover una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto educativo lleva, también, a un mayor énfasis en la utilización de tecnologías educativas y asistenciales. Tradicionalmente, el papel de la tecnología en educación especial ha sido considerado como beneficioso únicamente para estudiantes con severas deficiencias que necesitan algún aparato de tecnología asistencial, tal como algún aparato para aumentar la comunicación, para contrarrestar las deficiencias de ese estudiante. Esto era consistente con un entendimiento de discapacidad que se centraba en componer a la persona. Dentro del modelo funcional y sistemas de apoyos, sin embargo, el papel de la tecnología, incluyendo información, electrónica y tecnologías asistenciales, es crítico para satisfacer no sólo las capacidades del estudiante sino también el contexto educativo. La enseñanza asistida con ordenador (EAO), por ejemplo, implica el uso de tecnologías basadas en la informática para realizar una variedad de tareas en la enseñanza, desde la exposición inicial de la información del contenido hasta las actividades para aprender y practicar. La investigación apoya la eficacia de EAO para estudiantes con o sin discapacidades, incluso para estudiantes con severas deficiencias (Wehmeyer, Smith, Palmer, Stock y Davies, 2004)

En último término, la tecnología puede tener un papel significativo en promover la inclusión de estudiantes discapacitados en aulas de educación general. Tecnologías asistenciales, tales como aparatos para aumentar la comunicación o para la comunicación alternativa, proporciona medios alternativos para que los estudiantes discapacitados interactúen con sus compañeros sin discapacidades, así como para que también participen en actividades de aprendizaje en el aula. Muchos aparatos pueden promover las interacciones con los compañeros al proporcionar temas de conversación entre el estudiante discapacitado y un compañero. Aparatos tecnológicos, como aparatos manuales de comunicación sin cables, iPods y BlackBerry®, son socialmente deseables y pueden facilitar las interacciones sociales, así como proporcionar los apoyos necesarios.

## Apoyos para el comportamiento positivo

Un ejemplo final de la aplicación de modelos funcionales y apoyos, paradigmas en educación, antes de discutir tópicos de acceso al currículo de la educación general y las prácticas de inclusión de tercera generación, necesita la implementación, a nivel de toda la escuela, de apoyos de comportamiento positivo. Una preocupación constante de los profesores que trabajan con estudiantes discapacitados es cómo llevar su clase para asegurar un entorno de aprendizaje sin distracciones para todos los estudiantes y cómo tratar los difíciles problemas de comportamiento mostrados por unos pocos estudiantes.

El campo de apoyos de comportamiento positivo es un área de intervención y tratamiento que ha cambiado de enfatizar que la persona discapacitada es el problema a solucionar a reconocer que el tratamiento e intervención ha de centrarse en el contexto social y ambiental y la interacción entre ese contexto y las limitaciones del individuo. Las intervenciones de comportamiento positivo y apoyos intentan cambiar el entorno, exhibiendo los problemas de comportamiento como irrelevantes o contra-productivos para la persona. Los apoyos de comportamiento positivo se centran en dos modos primarios de intervención, alterar el entorno antes de que ocurra un comportamiento problemático y enseñar comportamientos adecuados como una estrategia para eliminar la necesidad de mostrar un comportamiento problemático (Carr et al., 2000)

De importancia para los educadores es que apoyos de comportamiento positivo han centrado su atención en resaltar comportamientos problemáticos dentro de la escuela y en la violencia en ella (Horner, Albin, Newton, Sprague y Todd, 2006), al proporcionar intervenciones para un individuo, clase, o al nivel de toda la escuela. El apoyo de comportamiento positivo ha demostrado que reduce las llamadas al Jefe de Estudios, crea ambientes en el aula más propicios para aprender y ayuda a los estudiantes con problemas crónicos de comportamiento para mejorar su comportamiento. Los apoyos de comportamiento positivo implican la aplicación de esquemas basados en el comportamiento para mejorar la capacidad de las escuelas, familias, y comunidades, a fin de diseñar entornos efectivos que aumenten la sintonía o unión entre los estudiantes y el entorno en el que se enseña y aprende. La atención se centra en crear y mantener ambientes escolares que mejoren los resultados del modo de vida (personal, salud, social, familia, trabajo, ocio, etc.) para todos los niños y jóvenes haciendo el comportamiento problemático menos efectivo, eficiente y relevante, y más práctico el comportamiento adecuado.

Turnbull, Turnbull, Soodak y Erwin (2006) debatieron el impacto de las intervenciones de comportamientos positivos y apoyos en varios niveles de actividad. Primeramente, el enfoque reconoce que «el comportamiento de un estudiante se ve afectado por las filosofías, normas, reglamentos, prácticas, personal, organización y financiación de las agencias de educación y de otras agencias de servicios humanos involucradas en la educación del estudiante» (p. 185). Como tal, el primer nivel de intervención se centrará necesariamente en el cambio de sistemas, siendo este el proceso de cambiar aquellas facetas de la agencia o agencias. Incluidos en estos esfuerzos sistemáticos están los esfuerzos de integración de servicios que reúnen una amplia variedad de apoyos de una manera fácilmente accesible y unificada.

En segundo lugar, como ha sido enfatizado, las intervenciones de comportamiento positivo y apoyos resaltan la alteración del entorno. Turnbull et al. (2006) resaltaban que tal entorno era alterado normalmente así:

- Haciendo distintas adaptaciones en la vida basándose en los puntos fuertes y preferencias del estudiante, identificando las prioridades del estudiante y su familia, construyendo redes sociales y de amistad y promoviendo salud y bienestar.
- Mejorando la calidad del entorno físico del estudiante, incluyendo la predicción y estabilidad de los acontecimientos en el edificio escolar, minimizar el ruido y otros irritantes.
- Haciendo alojamientos personales para los estudiantes.
- Haciendo lugares educativos para los estudiantes (p.185).

Un tercer nivel de acción para los apoyos de comportamiento positivo es centrarse en la enseñanza de habilidades para mejorar la posibilidad de que los estudiantes actúen apropiadamente. Tales actividades pueden extenderse desde enseñar pautas específicas de comportamiento o rutinas (cómo comportarse en los pasillos entre clases) hasta la enseñanza para promover la resolución general de problemas y habilidades para el comportamiento personal.

Una vez más, la atención sobre los apoyos de comportamiento positivo intentan modificar el contexto en el cual los estudiantes aprenden, en este caso en la escuela y en el aula, para asegurar un mejor encaje del estudiante. Tanto la capacidad del edificio como las actividades de modificación del contexto se han de tener en cuenta.

## Reforma en la escuela y acceso al currículo de Educación General

En todo el mundo se ha puesto un mayor énfasis en educación sobre la responsabilidad de los resultados del estudiante, y estos esfuerzos amplios de reforma han incluido, en mayor o menor grado, a estudiantes con discapacidades. Estos esfuerzos de reforma comparten temas comunes y estructuras, incluyendo la implementación de estándares, adaptación del currículo para alcanzar esos estándares, y establecimiento de criterios de responsabilidad para medir el progreso hacia alcanzar esos estándares. Cada uno de ellos se debate brevemente en lo que se refiere a la educación de estudiantes con discapacidades.

### Establecimiento de estándares

Los esfuerzos de reforma en la escuela comienzan y se centran en el establecimiento de estándares. El proceso de establecimiento de estándares para facilitar cambios en el sistema educativo implica el establecimiento de contenidos o resultados de actuación que sirvan como ejemplos de resultados de alta calidad del proceso educativo. Estos estándares no solamente son la base para los procedimientos de evaluación de responsabilidades, sino que también forman la base para establecer el currículo de educación general, por tanto, para dirigir la enseñanza de todos los estudiantes. Dos aspectos del proceso para el establecimiento de estándares son críticos si han de beneficiar a estudiantes con discapacidades. En primer lugar, los estándares se han de establecer para una amplia variedad de áreas de contenido si el currículo de educación general ha de ser apropiado para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades. En segundo lugar, si estudiantes con una extensa variedad de habilidades, experiencias, conocimiento y costumbres han de progresar en el currículo de educación general, los estándares sobre los que se basa el currículo, así como también el currículo en sí mismo, ha de seguir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, como se debatió previamente, y se ha de escribir de manera abierta e inclusiva en lugar de ser cerrada y exclusiva. Los términos abierto y cerrado se refieren a «la cantidad de especificación y dirección proporcionados por los estándares del currículo, calificaciones, metas u objetivos, tanto al nivel del edificio como del aula» (Wehmeyer, Sands, Knowlton y

Kozleski, 2002). Los estándares cerrados son específicos y requieren resultados estrechamente definidos o indicadores de actuación, como escribir un artículo o tomar un examen. Los estándares abiertos no restringen las formas en las que los estudiantes exhiben conocimiento o habilidades y se centran más en las expectativas de que los estudiantes interactuarán con el contenido, harán preguntas, manipularán materiales, harán observaciones y comunicarán su conocimiento en una variedad de maneras (oralmente, a través de cintas de video, escribiendo o dirigiendo una obra de teatro, etc.). Los diseños abiertos permiten mayor flexibilidad en cuanto a qué tópicos se tratarán en la clase, cuándo y cómo (Stainback, Stainback, Stefanich y Alper, 1996) y son más consistentes con el currículo diseñado universalmente, asegurando que más estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades más severas, muestran progreso en el currículo (Wehmeyer, Sands et al.).

## **Estableciendo una visión y una misión que incluya a todos los estudiantes**

La declaración de una misión es un comunicado del propósito general de una organización. Las declaraciones de valores identifican las prioridades de una organización, y las declaraciones de visiones detallan dónde desea una organización estar en el futuro. A nivel del campus, los burócratas y profesores necesitan tener la libertad para decidir cómo implementarán la enseñanza para alcanzar los estándares. A menudo, esto comienza con un proceso que:

- Determina una misión y una visión compartidas para todos los estudiantes de la escuela.
- Pone metas que implican a todos los estudiantes.
- Asegura una sintonía entre visión, metas y estándares/currículo.
- Identifica resultados fijados.
- Pone estándares para la práctica profesional e identifica los cursos y formación necesarios.
- Identifica cómo la estructura organizativa del campus facilita o dificulta el alcance de las metas, implementación del plan. Es necesario que los estudiantes con discapacidades se vean reflejados en estas acciones.

Tales esfuerzos expresan el compromiso de los dirigentes de la escuela de valorar la diversidad y que harán lo que sea necesario para asegurar que los niños con antecedentes y habilidades diversas tengan éxito. Éste es un paso necesario, pero no suficiente, para asegurar la inclusión y acceso de los estudiantes con discapacidades. Hay muchas escuelas que declaran en sus comunicados de misión y visión su intención de educar a todos los niños, pero esta misión y esta visión no viene seguida de acción para conseguir esa meta o para garantizar que las mejores prácticas se utilizarán para conseguir los resultados expresados en la misión.

## **Planificación del currículo**

Muchas escuelas utilizan un proceso de planificación del currículo para hacer posible la declaración de su misión o de su visión. Este proceso implica la colección de información sobre el temario de cada maestro, que incluye las descripciones del contenido a enseñar durante el curso, enfatiza procesos y habilidades y utiliza las evaluaciones del estudiante y el calendario escolar como medio de organización. A través de una variedad de etapas revisionistas que implican a todo el personal de la escuela, se desarrolla un mapa del currículo para la escuela. A través de este proceso, las escuelas pueden encontrar agujeros o repeticiones en el contenido del currículo. Las escuelas pueden, entonces, estar seguras de que están enseñando todas las partes de la estructura del currículo, objetivos de actuación, y otros estándares en el grado/curso apropiado (Jacobs, 1997). Esto puede ser utilizado para identificar dónde, en el currículo, los estudiantes con discapacidades pueden recibir instrucción sobre el contenido del currículo de educación general que se basa en las necesidades únicas de aprendizaje del estudiante.

## **Intervenciones a nivel de toda la escuela**

Las intervenciones a nivel de toda la escuela son, básicamente, aquellas que son implementadas en todo el campus escolar. Tales intervenciones tienen el efecto de minimizar la necesidad de más intervenciones individualizadas. Por ejemplo, si todos los estudiantes en la escuela reciben enseñanza utilizando materiales diseñados universalmente, no

habrá necesidad de hacer adaptaciones individualizadas para estudiantes con discapacidades y todos los estudiantes se beneficiarán al utilizar estos materiales. Lo mismo es cierto si se implementan estrategias validadas empíricamente, de alta calidad educativa. Cuando esto sucede, todos los estudiantes se benefician. Los «Apoyos de Comportamiento Positivo», debatidos anteriormente, son un ejemplo de intervención a nivel de toda la escuela.

## **Inclusión y acceso al currículo de educación general**

Llegamos ahora al momento de considerar cómo las corrientes arriba documentadas –cambio del entendimiento de discapacidad, el cambio hacia un paradigma de apoyos y presiones para reformas en la escuela y prácticas relacionadas– afectan el modo en el que nosotros, como educadores, entendemos y abogamos por prácticas inclusivas. Todas las iniciativas a las que hemos hecho referencia antes, desde el enfoque de cambiar el contexto (currículo) a promover una visión y misión, de planear el currículo al diseño universal del aprendizaje, tener como su objetivo primario la mayor inclusión de estudiantes con discapacidades en el currículo de educación general.

Del mismo modo, la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general, es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, Bashinski y Bovaird, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003). Dicho simplemente, si estudiantes con discapacidades han de alcanzar más acceso al currículo de educación general, tendrán que tener éxito en el contexto del aula de educación general, con estudiantes que reciben apoyos, incluyendo enseñanza de alta calidad y modificaciones en el currículo.

Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shank (2004) han sugerido que este énfasis en acceso al currículo de educación general constituye uno de los múltiples temas importantes en una tercera generación de prácticas de inclusión. La primera generación de prácticas de inclusión se centraba en cambiar las infraestructuras educativas más comunes para estudiantes con discapacidades, de lugares separados, autocontenidos al aula de educación general. La inclusión de primera generación era de naturaleza aditiva. Esto es, recursos y estudiantes se «añadían» al aula de educación general. La segunda generación de prácticas de inclusión era más generativa por naturaleza, en que, en vez de centrarse en cambiar a los estudiantes de situaciones separadas a las del aula general, las



prácticas de segunda generación se centran en mejorar la práctica en el aula de educación general. La investigación y la práctica durante esta fase enfatizan aspectos de las prácticas educativas que promueven la inclusión, tales como agrupamientos colaborados y enseñanza en equipo, instrucción diferenciada, desarrollando alianzas entre familia/escuela/comunidad, y así sucesivamente. Afortunadamente, la mayoría de los educadores creen que asegurar el acceso a la educación general de los estudiantes con discapacidades es importante y eleva las expectativas que se tienen de ellos (Agran, Alper y Wehmeyer, 2000).

La característica más importante de la tercera generación de inclusión es que el punto de mira para tales esfuerzos cambia de defender y apoyar fundamentalmente *dónde* un estudiante recibe su programa educativo, que Turnbull et al. (2004) consideraban como el punto central de las dos primeras generaciones de prácticas inclusivas, a centrarse en *qué* se enseña al estudiante. La tercera generación de prácticas de inclusión presume que la presencia del estudiante en el aula de educación general y, en vez de centrarse en la integración en el aula, el énfasis está en la calidad del programa educativo en esa situación. Nada en la primera o segunda generación de inclusión es obsoleto ni poco importante. De hecho, ambos siguen siendo críticos para asegurar programas de alta calidad educativa para estudiantes con discapacidades. La necesidad de considerar asuntos relacionados a las prácticas de la tercera generación de inclusión es, de hecho, un resultado del éxito de estos esfuerzos de las dos primeras generaciones. Esto es, cuantos más estudiantes con discapacidades se educan y son apoyados con éxito en el aula de educación general, las expectativas de los estudiantes se vuelven cada vez más altas, hasta tal punto que estamos en un momento de la evolución de las prácticas inclusivas en el que necesitamos considerar cómo maximizar la participación en el aula de educación general y progresar en el currículo de educación general.

## **Autodeterminación y prácticas inclusivas de «Tercera Generación»**

Según Turnbull et al. (2004), la pieza final del rompecabezas respecto a las prácticas de inclusión de tercera generación es el énfasis en promover la autodeterminación y el aprendizaje directo del estudiante. Esto es porque los modelos funcionales de discapacidad se basan en puntos fuertes en vez de en las deficiencias y requieren una

consideración y enfoque en promover la capacidad del estudiante y porque un elemento crítico para proporcionar una variedad de apoyos es el permitir que el estudiante llegue a ser su propio apoyo.

La literatura internacional sobre educación en necesidades especiales documenta que una educación efectiva para los estudiantes con discapacidades ha de incluir una enseñanza que promueva la autodeterminación del estudiante. La investigación ha logrado mayor autodeterminación con resultados positivos en edad adulta, incluso en el empleo y en la vida independiente, para jóvenes con necesidades educativas especiales (Emerson et al., 2001; Wehmeyer y Palmer, 1997), así como también con una mayor calidad de vida (Lachapelle et al., 2005; Nota, Ferrari, Soresi y Wehmeyer, 2007; Wehmeyer y Schwarz, 1998). Además, la mayoría de los estándares escolares para todos los estudiantes incluyen un enfoque en habilidades que aumenten la autodeterminación (señalar un objetivo, resolver un problema, autodefensa, autocontrol, etc.) y cuando la enseñanza se hace accesible a toda la escuela para atender estos elementos componentes, todos los estudiantes se benefician (Wehmeyer, Field, Doren, Jones y Mason, 2004). Finalmente, hay evidencia de que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden adquirir el conocimiento y las habilidades para tener más autodeterminación si se les proporcionase tal enseñanza (Algozzine, Browder, Karvonen, Test y Wood, 2001).

## ¿Qué es autodeterminación?

Hay ahora numerosas estructuras que sirven como base para un diseño educativo que promueva autodeterminación (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003), así como métodos instructivos especialmente diseñados, materiales, estrategias y evaluaciones para promover y medir autodeterminación (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug y Palmer, 2007; Wehmeyer y Field, 2007). La estructura que guía la presentación de intervenciones relevantes en este artículo se basa en un modelo de autodeterminación (Wehmeyer et al., 2003) en el que el comportamiento autodeterminado se refiere a «acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida» (Wehmeyer, 2005, p. 117). Un acto o acontecimiento es autodeterminado si la acción del individuo refleja cuatro características esenciales:

- El individuo actuó de modo autónomo.
- Los comportamientos fueron autorregulados.

- La persona inició acontecimientos y respondió ante ellos de una manera «psicológicamente poderosa».
- La persona actuó de una manera concienzuda con respecto a sí mismo.

Autodeterminación se refiere a una acción causada por uno (*versus* otro); a gente actuando de modo volitivo, basado en su propio deseo. La palabra volitivo se define como el acto o intención de hacer una elección *consciente* o decisión. Consciente significa concebido o hecho intencionadamente, a propósito. Comportamiento volitivo, entonces, implica que uno actúa conscientemente. . . , con intención. Comportamiento autodeterminado es volitivo e intencional, no simplemente arbitrario y sin propósito.

El concepto de «agencia causal» es central para esta perspectiva. Definido ampliamente, «agencia causal» implica que es la persona la que hace o causa que le sucedan cosas en su vida. Una malinterpretación frecuente de autodeterminación es «hacer las cosas tú mismo». Cuando se interpreta autodeterminación de esta manera, se produce un problema obvio para la mayoría de estudiantes con necesidades educativas especiales, que, con frecuencia, tienen limitaciones en el número y tipos de actividades que pueden realizar de forma independiente. Sin embargo, la *capacidad* para realizar comportamientos específicos es de importancia secundaria a si uno es el *agente causal* (p. ej. qué causó que algo suceda) de los resultados para cuya obtención se implementaron esos comportamientos específicos. Por tanto, estudiantes que pueden no ser capaces de tomar una decisión compleja o resolver un problema difícil «independientemente», pueden ser capaces de participar, con apoyo, en el proceso de toma de decisiones y, por tanto, tienen la oportunidad de ser agentes causales en el proceso de toma de decisiones y, en consecuencia, de actuar de una manera autodeterminada.

Wehmeyer (Wehmeyer et al., 2003) ha argüido que la autodeterminación surge a lo largo de la vida, mientras que niños y adolescentes aprenden habilidades y desarrollan actitudes y creencias que les permiten ser agentes causales de sus vidas. Estas habilidades y actitudes son llamadas, en este modelo, *elementos componentes* del comportamiento autodeterminado e incluyen hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, poner y alcanzar objetivos, autodefensa y habilidades de autocontrol.

## **Autodeterminación y reformas basada en estándares**

Hay dos maneras de que la promoción de la autodeterminación proporcione acceso y progreso en el currículo de educación general. En primer lugar, los estándares educati-

vos incluyen frecuentemente metas y objetivos que se refieren a elementos componentes de comportamiento autodeterminado, incluyendo énfasis educativo en poner metas en la enseñanza, en resolver problemas y en habilidades de autocontrol. En casi todos los conjuntos de estándares escolares se espera que los estudiantes aprendan y apliquen resolución efectiva de problemas, toma de decisiones y procesos de planteamiento de metas. Al identificar dónde, en el currículo de educación general, se espera que todos los estudiantes aprendan habilidades y conocimientos relacionados con los elementos componentes de comportamiento autodeterminado, los maestros puedan promover autodeterminación y promover el progreso en el currículo de educación general.

En segundo lugar, además de prestar atención a los elementos componentes de comportamiento autodeterminado cuando ocurren en el currículo de educación general, el enseñar a jóvenes con o sin discapacidades habilidades de autorregulación, autocontrol, resolución de problemas, planteamiento de metas y toma de decisiones, proporciona un método efectivo que permite a los estudiantes participar y progresar en el currículo de educación general. Existen varios modelos que definen los esfuerzos para proporcionar acceso al currículo de educación general a estudiantes con discapacidades (Janney y Snell, 2004; Nolet y McLaughlin, 2000). Un modelo propuesto por Wehmeyer, Sands et al., (2002) para proporcionar acceso al currículo de educación general hacia particular hincapié en el papel de la autodeterminación en dos niveles de modificación del currículo que permitiese a los estudiantes participar en el currículo y responder ante él.

El primer nivel de modificación implica adaptaciones del currículo. La adaptación del currículo se refiere a cualquier esfuerzo para modificar la *representación* o *presentación* del currículo, para modificar el *compromiso* del estudiante *con el currículo* para así mejorar el acceso y progreso. Adaptaciones al modo en el que se *representa* el contenido curricular se refieren a la manera en que se describe o presenta la información, específicamente cómo se utilizan materiales curriculares para describir la información. La modalidad dominante de representación es la impresión, normalmente a través de textos, cuadernos y hojas de trabajo. Hay un número de modos de cambiar esta representación, que van desde cambiar el tamaño de la letra al uso de gráficas. Las adaptaciones en la *presentación* del currículo modifican la manera en la que los maestros expresan o imparten información en el currículo. Históricamente, tal presentación se ha hecho a través de formatos escritos (encuadros o proyectores) o verbalmente (clase). Estos medios primarios de presentación tienen inconvenientes para muchos estudiantes que leen ineficazmente (o simplemente no leen) o que tienen

dificultades en asistir a clase o entender los formatos utilizados en ella. Hay distintas formas de cambiar la modalidad de la presentación, desde utilizar vídeos a leer (o escuchar una cinta de audio) materiales escritos o información en la red.

Las adaptaciones del currículo que modifican el *compromiso* del estudiante con el currículo influyen en los modos en los que los estudiantes responden al currículo. Una vez más, los medios típicos del compromiso del estudiante en el currículo consisten en respuestas escritas o, quizás, con menos frecuencia, respuestas orales o informes. Sin embargo, los estudiantes pueden responder al currículo o participar en él de otras muchas maneras, incluyendo trabajo artístico, fotografía, drama, música, animación y vídeo. Cada uno de estos métodos permite a los estudiantes expresar sus ideas y demostrar su conocimiento.

El segundo nivel de modificación curricular para alcanzar el acceso implica *aumento* del currículo (Wehmeyer, Sands et al., 2002). Con el aumento del currículo se mejora el currículo estándar con estrategias de tratamiento metacognitivo o ejecutivo para alcanzar y generalizar el currículo estándar (Wehmeyer, Sands et al., 2002). Tales aumentos no cambian el currículo sino que se añaden al mismo y lo aumentan con estrategias para que los estudiantes tengan éxito dentro del currículo. Los aumentos del currículo identificados con más frecuencia instruyen al estudiante en estrategias cognitivas o estrategias de aprender a aprender que les permiten rendir eficazmente con contenido en el currículo de educación general, incluso leer, escribir, tomar notas, memorizar y estrategias para hacer exámenes. A pesar de que estas estrategias se desarrollaron primordialmente para estudiantes con necesidades especiales (Deshler, Ellis y Lenz, 1996), pueden ser utilizadas con otros estudiantes.

El promover la autodeterminación contribuye a *ambos* niveles de modificación curricular (adaptación, aumento) para promover el acceso al currículo de educación general. Por ejemplo, Kame'enui y Simmons (1999) identifican uno de los seis principios de diseños básicos de adaptación del currículo como el uso de «estrategias llamativas». Kame'enui y Simmons resaltaban:

Para resolver problemas los estudiantes siguen una serie de pasos o estrategias. Muchos estudiantes desarrollan sus propias estrategias, pero puede ser necesario una cantidad considerable de tiempo para que el estudiante identifique su estrategia óptima. Para estudiantes con discapacidades, tal enfoque es muy problemático porque el tiempo de enseñanza es un artículo preciado y estos aprendices pueden no encontrar nunca una estrategia eficiente. El aprendizaje es más eficiente cuando el maestro lo hace llamativo o explícito (p. 15).

Kame'enui y Simmons ilustraban, a la vez, el papel central que la resolución de problemas tiene en el aprendizaje y las dificultades que los estudiantes con discapacidades tienen en función de su enfoque no estratégico del contenido y actividades y su dificultad con acciones orientadas hacia una meta. Los estudiantes que aprenden eficazmente ponen sus metas respecto al aprendizaje y sus objetivos para alcanzar estas metas y, después usan destrezas de resolución de problemas y autorregulación para abordar las actividades que les permiten alcanzar esas metas. El promover autodeterminación incluye esfuerzos para enseñar resolución de problemas, planteamiento de metas y habilidades de autorregulación o autocontrol. Al aumentar el currículo de educación general para enseñar específicamente estas habilidades, los maestros no sólo promueven autodeterminación, sino que están proporcionando a los estudiantes destrezas que pueden aplicar a situaciones relacionadas con el aprendizaje. El enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje autodirigido sirve también como un aumento efectivo del currículo, con destrezas tales como autocontrol o autoenseñanza que sirven como «estrategias» efectivas que los estudiantes pueden, a su vez, aplicar en el proceso de aprendizaje.

## Conclusiones

Este artículo propone que la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, avances en investigación, prácticas respecto a la autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes y, nuevos modos de pensar y conceptualizar la discapacidad requieren que nosotros, como educadores, reconsideremos nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes.

En el núcleo de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales. Existen evidencias suficientes de que al hacerlo así se alcanzará un mayor acceso al currículo de la educación general, más resultados positivos en la educación y como adultos y, se dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente.

## Referencias bibliográficas

- AGRAN, M., ALPER, S., & WEHMEYER, M.L. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- ALGOZZINE, B., BROWDER, D., KARVONEN, M., TEST, D. W., & WOOD, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219-277.
- CARR, E. G., HORNER, R. H., TURNBULL, A. P., MARQUIS, J. G., McLAUGHLIN, D. M., McATEE, M. L., SMITH, C. E., RYAN, K.A., RUEF, M. B., & DOOLABH, A. (2000). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- DESHLER, D.D., ELLIS, E.S., & LENZ, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*, Second Edition. Denver, CO: Love Publishing Company.
- DYBWAD, G., & BERSANI, H. (Eds.) (1996). *New voices: Self-advocacy by people with disabilities*. Cambridge, MA: Brookline.
- EMERSON, E., ROBERTSON, J., GREGORY, N., HATTON, C., KESSISSOGLU, S., HALLAM, A., JÄRBRINK, H., KNAPP, M., NETTEN, A., & WALSH, P. N. (2001). Quality and costs of supported living residences and group homes in the United Kingdom. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 401-415.
- HORNER, R. H., ALBIN, R. W., SPRAGUE, J. R., & TODD, A. W. (2000). Positive behavior support. In M. E. SNELL & F. BROWN (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. (pp. 207-244). Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
- JACOBS, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K - 12*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JANNEY, R., & SNELL, M. E. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- KAME'ENUI, E. J., & SIMMONS, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- LACHAPPELLE, Y., WEHMEYER, M. L., HAELEWYCK, M. C., COURBOIS, Y., KEITH, K. D., SCHALOCK, R., VERDUGO, M. A., & WALSH, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination : An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744.

- LEE, S. H., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., SOUKUP, J. H., & LITTLE, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42*, 91-107.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., REEVE, A. ET AL. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10<sup>th</sup> Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A., REISS, S., SCHALOCK, R. L., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M., & STARK, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9<sup>th</sup> Edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- NOLET, V., & McLAUGHLIN, M. (2000). *Accessing the general curriculum*. Thousand Oaks, CA; Corwin Press.
- NOTA, L., FERRARI, L., SORESI, S., & WEHMEYER, M. L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 850-865.
- ORKWIS, R., & McLANE, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- SOUKUP, J. H., WEHMEYER, M. L., BASHINSKI, S. M., & BOVAIRD, J. (2007). Classroom variables and access to the general education curriculum of students with intellectual and developmental disabilities. *Exceptional Children, 74*, 101-120.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S., STEFANICH, G., & ALPER, S. (1996). *Learning in inclusive classrooms: What about the curriculum?* In S. STAINBACK & W. STAINBACK (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*, (pp. 209-219). Baltimore: Paul H. Brookes.
- THOMPSON, J. R., BRADLEY, V., BUNTIX, W., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., WEHMEYER, M. L., BORTHWICK-DIFFY, S., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., GOMEZ, S. C., LACHAPPELLE, Y., LUCKASSON, R. A., REEVE, A., SPREAT, S., TASSE, M. J., VERDUGO, M. M. & YEAGER, M. H. (in press). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., SOODAK, L. C., & ERWIN, E. J. (2006). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- TURNBULL, H. R., TURNBULL, A. P., WEHMEYER, M. L., & SHANK, M. (2004). *Exceptional lives* (5<sup>th</sup> Ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- WEHMEYER, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities, 30*, 113-120.



- WEHMEYER, M. L., ABERY, B., MITHAUG, D.E., & STANCLIFFE, R. J.(2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C.Thomas.
- WEHMEYER, M. L., AGRAN, M., HUGHES, C., MARTIN, J., MITHAUG, D.E., & PALMER, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York: Guilford Press.
- WEHMEYER, M. L. & FIELD, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- WEHMEYER, M. L., FIELD, S., DOREN, B., JONES, B., & MASON, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70, 413-425.
- WEHMEYER, M. L., LATTIN, D., LAPP-RINCKER, G., & AGRAN, M. (2003). Access to the general curriculum of middle-school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24, 262-272.
- WEHMEYER M. L., & PALMER S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.
- WEHMEYER, M. L., SANDS, D.J., KNOWLTON, H. E., & KOZLESKI, E. B. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER M. L., & SCHWARTZ, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- (1998) The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- WEHMEYER, M. L., SMITH, S. J., PALMER, S. B., DAVIES, D. K., & STOCK, S. (2004). Technology use and people with mental retardation. In L.M. GLIDDEN (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (29) (293-337). San Diego, CA: Academic Press.

**Dirección de contacto:** Michael L. Wehmeyer. Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Bureau of Child Research. Haworth Hall, room 3101. 1200 Sunnyside Avenue Lawrence, KS 66045-7534, USA. E-mail: wehmeyer@ku.edu



# Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América

## Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective

Ann P. Turnbull, H. Rutherford Turnbull III y Kathleen Kyzar

*Universidad de Kansas. Lawrence, Kansas, EEUU*

### Resumen

Este trabajo presenta una visión global de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, y de la inclusión. En lo que se refiere a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, la política estadounidense recalca que las familias y los profesionales deberían colaborar de manera equitativa a la hora de tomar decisiones sobre educación. Los trabajos de investigación se han centrado en el proceso de llevar a cabo esos acuerdos comparándolo con los resultados. En cuanto a la inclusión, la política estadounidense estipula que se puede aislar del aula general al alumnado con discapacidad sólo cuando sus necesidades no se puedan ver cubiertas por medio de ayudas y servicios adicionales. Aproximadamente la mitad del alumnado pasa el 79% o más de su jornada escolar en el aula de educación general. Los estudios sobre las posturas de los padres y madres del alumnado con discapacidad subrayan tanto las ventajas (por ejemplo, mayor aceptación, perfeccionamiento de habilidades, mejor preparación para la vida real) como las desventajas (por ejemplo, inadecuada formación del profesorado, atención individual insatisfactoria, falta de un sistema de apoyo cuando se requiere más tiempo de los padres y madres).

- Los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales constan de seis componentes: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza.
- Una estrategia para ocuparse de la competencia profesional es ofrecer un curso para estudiantes preparándose para la licenciatura, o ya licenciados, que se centre en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales.

- Se puede fomentar el componente de comunicación poniendo a disposición de las familias y los educadores el mejor conocimiento existente y guiándoles para crear y poner en práctica decisiones que se apoyan en la evidencia.
- Un aspecto clave del respeto es desarrollar acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que respondan a los valores culturales de cada familia.
- El componente de compromiso de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales implica trabajar con las familias para desarrollar y hacer realidad una visión inclusiva.
- La equidad supone aplicar un enfoque que se fija en la familia como el centro de atención, maximizando la elección de las familias, y resaltando los puntos fuertes de éstas.
- La confianza sale a la luz cuando las familias y los profesionales aprenden a pensar y actuar con sabiduría, siendo capaces de sopesar intereses y adaptarse a los distintos entornos.

Asimismo, los autores indican futuras posibilidades de estudios de investigación, prácticas y desarrollo profesional.

*Palabras clave:* cooperación entre familias y profesionales, inclusión, defensa, traducción del conocimiento, educación inclusiva

### **Abstract**

This article includes an overview of family-professional partnerships and inclusion. Regarding family-professional partnerships, U.S. policy emphasizes that families and professionals should be equal partners in making educational decisions. Research has focused on the process of implementing partnerships as contrasted to outcomes. Regarding inclusion, US policy stipulates that students with disabilities may be removed from the general education classroom only when their needs cannot be met through supplementary aids and services. Approximately one-half of students spend 79% or more of their school day in the general education classroom. Research on the perspectives of parents of students with disabilities highlight both advantages (e.g.: greater acceptance, improved skills, better preparation for the real world) and disadvantages (e.g.: inadequate teacher training, inadequate individualized instruction, lack of system support demanding more parental time). Family-professional partnerships include six components -professional competence, communication, respect, commitment, equality and trust:

- A strategy for addressing professional competence is to provide a course for undergraduate and graduate students focusing on family-professional partnerships.

- The component of communication can be fostered by providing the best available knowledge to families and educators and guiding them to make and implement evidence-based decisions.
- A critical aspect of respect is to develop family-professional partnerships that are responsive to each family's cultural values.
- The commitment component of family-professional partnerships involves partnering with families in developing and implementing an inclusive vision.
- Equality involves implementing a family-centered approach of focusing on the family as the unit of attention, maximizing family choice, and emphasizing family strengths.
- Trust is enhanced when families and professionals learn to think and act wisely in being able to balance interests and adapt environments.

The authors highlight future directions for research, practice, and professional development.

*Key words:* family-professional partnerships, inclusion, advocacy, knowledge translation, inclusive education

Denise Poston es la madre de un adolescente -AJ- que padece autismo y que experimenta notables problemas de conducta. Denise cuenta con un pacto de confianza con los tres profesionales clave que ejercen mayor influencia en la educación de AJ y en las posibilidades de que se le incluya en la comunidad escolar; se trata de un profesor, el director del centro y el responsable de educación especial en esa zona escolar. A continuación describe así dicho pacto:

Quando doy con un profesor como Deb Engstrom, un director de centro como Steve Nilhas, o un responsable de educación especial como Bruce Passman, entonces puedo confiar en ellos. ¿Por qué? Porque perciben a mi hijo de una manera positiva y lo respetan por lo que es y por lo que puede ser. Comparten los mismos valores que yo, son competentes profesionalmente y ejercen de modo profesional juicios que son dignos de defenderse. Todos ellos saben lo que es el esfuerzo y el fracaso y el ser humilde cuando se afrontan problemas de conducta. Todos y cada uno de ellos apoyan el que AJ permanezca en el centro para que pueda seguir aprendiendo; no tienen intención de ser la causa de su fracaso. Me llaman y reciben

mis llamadas a cualquier hora y en cualquier lugar. Se tratan entre ellos como iguales y a mí también me tratan de igual a igual.

Confío en ellos porque sé que sus acciones provienen de su inquietud por AJ y también por mí. Confío en ellos porque sé que han decidido respaldarse mutuamente siempre que lo que estén haciendo ayude a AJ y no dé lugar a que AJ haga daño a alguien. Confío en ellos porque sé que funcionan como equipo, con un comportamiento constante con el que AJ y yo podemos contar, día tras día. Y confío en ellos porque AJ mismo los considera sus aliados, no sus adversarios.

Por tanto, no tengo necesidad de enfrentarme a ellos cada vez que actúan. No tengo que exigir que hagan esto o aquello. Evito que se cree una relación de antagonismo hacia AJ y yo. Confío en ellos porque soy consciente de que tienen que hacer el balance entre las necesidades de todos los compañeros de clase de AJ, los 1.300 compañeros de AJ, y lo que es conveniente para él. Y sé que, al encontrar ese equilibrio, tendrán en cuenta las necesidades de AJ, lo que deseo para él y la realidad del centro en el que se encuentra AJ.

Denise ha detallado precisamente los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza; de los que nos ocuparemos en este artículo. Si bien, antes de proceder a ello, presentamos una breve visión general de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y de la práctica de la inclusión según se está aplicando actualmente en los Estados Unidos.

## **Visión de conjunto sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales**

### **Enfoque político**

El Congreso de los Estados Unidos promulgó por primera vez la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA) en 1975; la ley ha sido enmendada en varias ocasiones desde entonces y, recientemente, en 2004. A principios de 1970, los padres y madres de alumnado con discapacidad

persuadieron a diferentes tribunales federales y estatales para que concedieran a sus hijos/as acceso a los centros públicos. El derecho a la educación –habían dictaminado los tribunales– era una cuestión de derecho constitucional federal que los estados no podían denegar sin quebrantar la ley. Apoyados en estas decisiones, los padres y madres consiguieron convencer al Congreso para que promulgara IDEA y ayudara a financiar la educación especial (Turnbull & Turnbull, 1996).

Desde su mismo comienzo, IDEA supuso una revolución porque concedía a los padres y madres el derecho a colaborar con los profesionales como iguales a la hora de tomar decisiones sobre educación. Este principio de participación de los padres y madres se sostenía en la bien asentada convicción de que los padres y madres no podían presumir que el centro público iba a brindar a sus hijos/as la educación adecuada. Por consiguiente, era preciso que los padres y madres tuvieran derecho a asociarse con los educadores y a contar con procedimientos por los que pudieran responsabilizar a los centros de ofrecer a su alumnado una educación libre, adecuada y en un entorno lo menos restrictivo posible (Turnbull, Turnbull & Wheat, 1982).

Con el fin de poner en práctica el principio de participación de los padres y madres, IDEA establecía que los padres y madres tienen derecho a colaborar con los profesionales para desarrollar el programa de Educación Individualizada para su hijo/a (IE, de las siglas en inglés) para alumnos/as entre 3 y 21 años de edad y el Plan de Servicio Individualizado para las Familias (IFSP, de las siglas en inglés) para bebés y niños pequeños (de recién nacidos a dos años de edad). IDEA también concedía a los padres y madres el derecho de aceptar o rechazar que su hijo/a fuera evaluado/a para obtener una plaza de educación especial, de oponerse a un programa de educación especial y de hacerlo exigiendo mediación o una vista administrativa (semi-jurídica) para estipular si el centro seguía lo establecido por IDEA en el caso particular del alumno/a (Turnbull, Stowe & Huerta, 2007). Consulte Turnbull et al. (2007) y Erwin y Soodak (2008) para obtener un análisis completo de la historia de IDEA, sus disposiciones y las implicaciones para el ejercicio de la educación, incluido el principio de colaboración de los padres y madres y los acuerdos de cooperación entre padres, madres y profesionales.

## Enfoque de la investigación

Gracias a IDEA, el acuerdo efectivo de cooperación entre familias y profesionales es una práctica que se recomienda en los programas de educación especial de todas las

edades (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006). Durante las últimas tres décadas, los estudios de investigación en este campo se han centrado en: (a) la participación de los padres y madres en los procesos de toma de decisiones relacionados con la evaluación (Crais & Belardi, 1999; Woods & McCormick, 2002); (b) la colaboración entre padres y madres y profesionales en las conferencias de IEP (Salembier & Furney, 1997; Smith, 1990) y (c) la satisfacción global de los padres y madres con los servicios de educación especial (Blackorby et al., 2004; Johnson & Duffett, 2002). Solo un limitado número de estudios de investigación se ha centrado en resultados de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales documentados empíricamente. Una de las excepciones a esa regla general es un estudio nacional longitudinal sobre la implicación de las familias en la educación de alumnos/as de secundaria con discapacidad, que desveló los siguientes resultados:

- Cuando las familias se implican más activamente en los centros los jóvenes van más adelantados en lectura, suelen tener mejor rendimiento académico y participan más en grupos organizados (muchos de ellos formados en la escuela) y entablan más amistades individuales que aquellos jóvenes cuyas familias tienen menos relación con el centro escolar.
- En lo que se refiere a independencia, es más probable que los jóvenes cuyas familias están más en contacto con los centros escolares hayan tenido en el año anterior puestos de trabajo regulares y remunerados que aquellos jóvenes cuyas familias se implican menos en los centros (Newman, 2005, p. ES-5).

A pesar de que la comunidad de investigadores ha subrayado la importancia de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, no ha logrado, hasta hace muy poco, ofrecer una definición operativa de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales o unos indicadores de calidad que permitan la medición de este constructo. Debido a ello, los autores del presente trabajo y nuestros colegas del *Beach Center on Disability* de la Universidad de Kansas se han dedicado durante la última década a una investigación que se ocupa de crear dicha definición operativa y de determinar los elementos troncales de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. El presente estudio se ha desarrollado en tres fases: (a) fundamentos cualitativos, (b) desarrollo de instrumentos y (c) medición. A continuación se describen brevemente dichas fases.



## Fundamentos cualitativos

El primer estudio de *The Beach Center* empleó la investigación cualitativa para comprender en profundidad el significado de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y para obtener ejemplos de acuerdos de cooperación prósperos e infructuosos (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004). El presente estudio incluía 33 grupos de discusión realizados con miembros adultos de las familias (padres y madres, la mayor parte) de niños/as y jóvenes con y sin discapacidad, así como proveedores de servicios y administradores. Por medio de rigurosas y cualitativas técnicas de análisis de datos, el equipo investigador identificó seis componentes en los acuerdos de cooperación y los indicadores asociados con cada uno de esos componentes. Los seis componentes que se observan tras esta investigación son: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza. Estos son los componentes que se destacan en la viñeta inicial del artículo. La investigación cualitativa llevada a cabo sobre la visión que tienen los padres y madres japoneses sobre los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales ha revelado la importancia de dichos componentes (Kasahara & Turnbull, 2005). Más adelante nos ocuparemos de cada uno de esos componentes y su relación con el fomento de prácticas exitosas e inclusivas.

## Desarrollo de instrumentos

Se han empleado los seis componentes del estudio cualitativo y sus respectivos indicadores como la base para la creación de la Escala de Acuerdos de Cooperación entre familias y profesionales del *Beach Center* (en lo sucesivo, la Escala de Acuerdos) (Summers et al., 2005). Partiendo de los datos del estudio cualitativo, se definieron 60 características para la versión piloto de la Escala de Acuerdos. Se llevaron a cabo dos trabajos de campo nacionales para evaluar los índices de importancia y satisfacción asignados a estas 60 características. A lo largo de este proceso, un factor de análisis exploratorio y de confirmación llevó a que la Escala de Acuerdos presentara dos factores: relaciones en torno al alumno/a y relaciones en torno a la familia. Cada factor contiene nueve características, de modo que la Escala de Acuerdos completa tiene un total de 18 características (consulte la lista de características de la Tabla I). Los análisis psicométricos revelaron que la Escala de Acuerdos y las Subescalas cuentan con suficiente coherencia interna. La escala final mide únicamente la satisfacción, ya que todas las características se clasifican habitualmente bajo «muy importante».

Zuna (2007) repitió el factor de análisis de confirmación utilizando una muestra de padres y madres cuyos hijos e hijas no sufren discapacidad. También detectó el

mismo modelo desdoblado en dos factores -relaciones en torno al alumno/a y relaciones en torno a la familia- que se había desprendido inicialmente de la muestra de familias con hijos/as con discapacidad (Summers et al., 2005).

Tomando la Escala de Acuerdos y considerándola un instrumento de investigación, el equipo investigador desarrolló una nueva versión, la «*Beach Center* Autoevaluación de Acuerdos entre Familias y Profesionales» que incluye 18 características a las que los profesionales pueden recurrir para reflejar lo que favorece u obstaculiza su trabajo. Puede visitar esta página para obtener más información sobre estas dos herramientas: [www.beachcenter.org/families/family\\_research\\_toolkit.aspx](http://www.beachcenter.org/families/family_research_toolkit.aspx).

## Medición

El equipo de investigación ha utilizado la Escala de Acuerdos de Cooperación entre Familias y Profesionales del *Beach Center* en un estudio que tiene por objeto investigar la naturaleza y los resultados de los acuerdos. Se ha observado que:

- Las familias con hijos/as de tres grupos de edades (recién nacidos a 3 años, de 3 a 5 años y de 6 a 12 años) conceden la misma importancia a diferentes aspectos de los acuerdos de cooperación (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005).
- En lo que se refiere a la satisfacción con los acuerdos de cooperación, los padres/madres con hijos/as en edades entre los 6 y los 12 años están uniformemente menos satisfechos que los de hijos/as en edades entre 3 y 5 años que, a su vez, están menos satisfechos que los de hijos/as recién nacidos a 3 años (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005).
- Aquellas familias que presentan mayor grado de satisfacción con los acuerdos también cuentan con mayor grado de calidad de vida familiar (Summers et al., 2006).
- Los acuerdos de cooperación pueden contribuir parcialmente a la diferencia positiva que los servicios representan para las familias (Summers et al., 2006).
- Aquellas familias que presentan un mayor grado de satisfacción con los acuerdos de cooperación también son las que tienden a mantener más contacto con el profesor/a de su hijo/a y a colaborar más activamente en las actividades escolares (Summers, Gotto, Epley & Zuna, 2007).
- Los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales explican una parte significativa de la variedad de grados de implicación de los padres/madres y la naturaleza de la comunicación entre padres/madres y profesorado (Zuna, 2007).

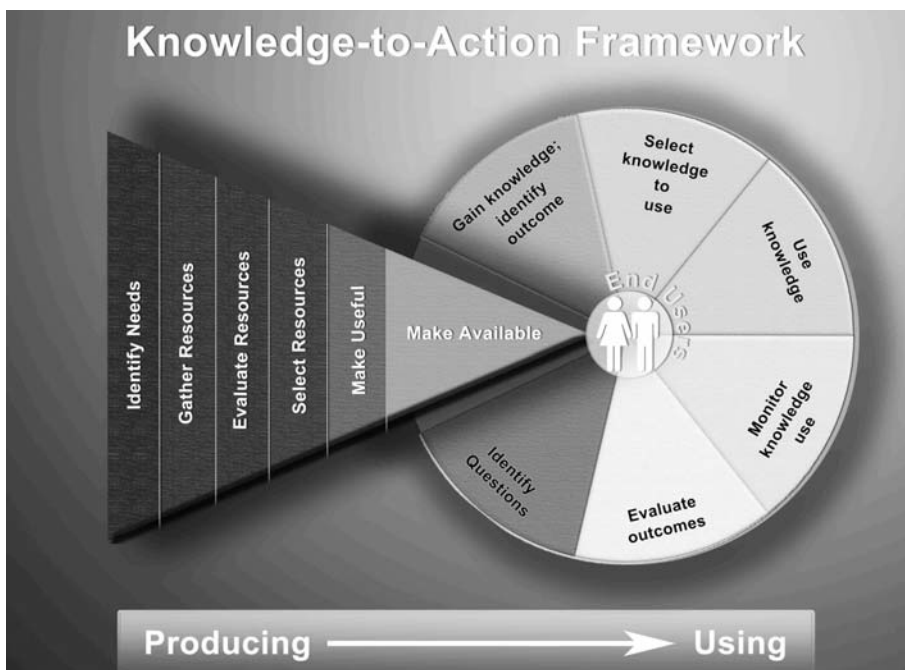
## Visión general de la inclusión en los Estados Unidos de América

Una vez presentado el panorama global de los acuerdos entre familias y profesionales, pasamos a mostrar una visión general en relación con la definición y aplicación de la inclusión en EEUU. Desde el principio, en 1975, IDEA ha tratado de fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo general. El principio de la ley, conocido como el principio del entorno menos restrictivo posible: (a) requiere centros escolares que eduquen al alumnado con discapacidad con el alumnado que no padece discapacidad hasta el punto máximo conveniente para el alumnado con discapacidad; y (b) les permite retirar del aula de educación general al alumnado con discapacidad solo cuando no sea posible educarlo de modo satisfactorio en ese entorno con la provisión de ayudas suplementarias y servicios. IDEA entiende como ayudas suplementarias y servicios «las ayudas, servicios y otros apoyos disponibles en las clases de educación reglada, otros entornos relacionados con la educación y en entornos extra-curriculares y no académicos para facultar al alumnado con discapacidad a una educación junto con alumnado sin discapacidad hasta el máximo punto conveniente» [20 USC Sec. 1402(33)].

La Figura I identifica el porcentaje del alumnado con edades entre los 6 y 21 años en diferentes entornos educativos durante el año académico 2006-07. En los diez años comprendidos entre 1993 y 2003, el porcentaje de alumnado con discapacidad educado en las aulas de educación general durante el 79% o más de la jornada escolar ascendió de 44,4% a 49,9% (Ministerio de Educación de EEUU, 2007). Con respecto a la edad y en comparación con los mayores, es más probable que se eduque al alumnado más joven en el aula de educación general. En cuanto a tipos de discapacidad, el alumnado con impedimentos de habla o lenguaje es el que tiene más posibilidad de que se le eduque en el aula de educación general y el que padece discapacidad intelectual o múltiples discapacidades es el que tiene menos posibilidad de que se le eduque en el aula de educación general.

Los estudios de investigación sobre inclusión ponen de manifiesto que los grupos afectados detectan tanto beneficios como asuntos preocupantes. La Tabla I destaca los beneficios percibidos y los aspectos a mejorar desde el punto de vista de padres, madres y alumnado. Es importante indicar que estos estudios no examinaron la calidad de las experiencias inclusivas que encontraron dichos padres, madres y alumnos/as y que el nivel y el tipo y grado de discapacidad de los cuestionados/as para este estudio no era uniforme.

FIGURA I. Marco del conocimiento a la actuación



Fuente: Adaptado de Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Casell, W. & Robinson, N. (2006).

TABLA I. Puntos de vista de los padres y madres y el alumnado sobre los entornos inclusivos y las actuaciones

Punto de vista	Ventajas	Desventajas
<b>Padres y madres de alumnado con discapacidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitan la aceptación del alumnado con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang, &amp; Monsen, 2004; Duhaney &amp; Salend, 2000) y benefician al alumnado sin discapacidad en materia de concienciación y sensibilidad (Leyser &amp; Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora, &amp; Nelson, 2001).</li> <li>Contribuyen a mejorar las habilidades sociales, académicas y funcionales del alumnado con discapacidad (Duhaney &amp; Salend, 2000; Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004; Palmer, Fuller, Arora &amp; Nelson, 2001), además de la imagen que tienen de sí mismos/as (Duhaney &amp; Salend, 2000; Leyser &amp; Kirk, 2004).</li> <li>Preparan al alumno/a con rasgos excepcionales para las experiencias del mundo real (Duhaney &amp; Salend, 2000; Leyser &amp; Kirk, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crean preocupación sobre la formación y cualificaciones del profesorado, además de sobre la disponibilidad de tiempo, medios y currículo adecuados para satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad (Duhaney &amp; Salend, 2000; Moreno, Aguilera &amp; Saldaña, 2008; Palmer, Fuller, Arora &amp; Nelson, 2001; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff &amp; Swart, 2007).</li> <li>Crean preocupación sobre el grado de atención individualizada que el alumnado con discapacidad va a recibir en entornos inclusivos (Duhaney &amp; Salend, 2000; Palmer, Fuller, Arora &amp; Nelson, 2001; Xu, 2006).</li> <li>Pueden acabar en una falta de apoyo al sistema, que requiera inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los padres y madres (Duhaney &amp; Salend, 2000; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff &amp; Swart, 2007).</li> </ul>

TABLA I. Continuación

Punto de vista	Ventajas	Desventajas
<b>Padres y madres de alumnado con discapacidad</b> (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tienen en cuenta el derecho legal y ético del alumnado con discapacidad para que se le eduque con alumnado sin discapacidad (Leyser &amp; Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora &amp; Nelson, 2001; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff &amp; Swart, 2007).</li> <li>Permiten que el alumnado con discapacidad permanezca en su comunidad de origen, donde se ubica la escuela y donde ha establecido los vínculos familiares (Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004; Palmer, Fuller, Arora &amp; Nelson, 2001).</li> <li>Fomentan el que el alumnado con discapacidad tenga una actitud positiva (Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden terminar en el aislamiento social del alumnado con discapacidad y en conductas negativas de los/as compañeros/as sin discapacidad (Leyser &amp; Kirk, 2004; Palmer, Fuller, Arora &amp; Nelson, 2001).</li> <li>Crean preocupación a los padres y madres sobre la habilidad de su hijo/a con discapacidad para alcanzar los objetivos académicos del currículo de educación general (Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004).</li> </ul>
<b>Padres y madres de alumnado con discapacidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permiten que el alumnado sin discapacidad mejore su rendimiento académico, así como la concienciación social, la capacidad de respuesta y la aceptación de la diversidad (Peck, Staub, Gallucci &amp; Schwartz, 2004; Duhaney &amp; Salend, 2000).</li> <li>Tienen en cuenta la disminución de mala conducta de alumnado sin discapacidad, además de mejorar la imagen que tienen de sí mismos/as y las amistades con alumnado con discapacidad (Peck, Staub, Gallucci &amp; Schwartz, 2004; Duhaney &amp; Salend, 2000).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crean preocupación sobre el impacto en los resultados de todo el alumnado en entornos inclusivos, de un programa de formación para el profesorado menos que satisfactorio en cuanto a prácticas inclusivas y pedagogía de las necesidades del alumnado con discapacidad (Duhaney &amp; Salend, 2000).</li> <li>Pueden terminar en que el alumnado sin discapacidad pase menos tiempo con el profesor; crea la inquietud de que se descuiden las necesidades especiales de su propio hijo/a (sin discapacidad) (Peck, Staub, Gallucci &amp; Schwartz, 2004).</li> <li>Se preocupan de que el alumnado sin discapacidad sea educado con alumnado con problemas de conducta (Peck, Staub, Gallucci &amp; Schwartz, 2004).</li> </ul>
<b>Alumnado con discapacidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brindan más oportunidades de aprendizaje y fomentan el mejor rendimiento académico para alumnado con discapacidad (Angelides &amp; Aravi, 2007a; Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004; Wiener &amp; Tardif, 2004).</li> <li>Permiten que el alumnado con discapacidad permanezca en su comunidad de origen (Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004).</li> <li>Disminuyen el aislamiento social y mejoran la conducta: el alumnado con dificultades de aprendizaje se siente «menos solo» (p. 27), entabla más amistades y presenta menos problemas de conducta al estar junto a compañeros/as sin discapacidad (Wiener &amp; Tardif, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden terminar en el aislamiento social y la marginalización del alumnado con discapacidad (Angelides &amp; Aravi, 2007a; Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004).</li> <li>Crean preocupación sobre el cumplimiento de objetivos académicos de los/as alumnos/as con discapacidad (Frederickson, Dunsmuir, Lang &amp; Monsen, 2004).</li> </ul>
<b>Alumnado sin discapacidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentan las habilidades sociales y académicas del alumnado sin discapacidad (Bunch &amp; Valeo, 2004).</li> <li>Promueven la equidad (Bunch &amp; Valeo, 2004).</li> <li>Permite que el alumnado sin discapacidad entable amistad con alumnado que padece discapacidad (Bunch &amp; Valeo, 2004; Siperstein, Parker, Bardon &amp; Widaman, 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacen que el alumnado sin discapacidad se preocupe sobre la habilidad del alumnado con discapacidad para asimilar asignaturas académicas (Siperstein, Parker, Bardon &amp; Widaman, 2007) y para desempeñar funciones de independencia necesarias en entornos inclusivos (por ejemplo, uso del transporte público o manejo de dinero) (Siperstein, Parker, Bardon &amp; Widaman, 2007a).</li> </ul>

<sup>a</sup> Nota. Este estudio reflejaba sólo el punto de vista de alumnado sordo o con dificultad auditiva.

## Los componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y las implicaciones de fomentar la inclusión

Una vez que se ha ofrecido una visión global de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y la inclusión, se pretende mostrar un análisis en profundidad de los componentes e indicadores de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y la manera en que tales acuerdos pueden actuar como fuerza catalizadora para una óptima inclusión. En este apartado se establecen brevemente cada uno de los seis componentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, detectados en el estudio cualitativo que se ha descrito anteriormente (Banning et al., 2004) y se concluyen las implicaciones para los acuerdos de cooperación tanto con el alumnado como con padres y madres. En cada punto se reseñan las implicaciones para futuras formas de actuación y/o trabajos de investigación.

### Competencia profesional

Existen cuatro indicadores de competencia profesional:

- Aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia.
- Ofrecer una educación de calidad.
- Tener grandes expectativas.
- Satisfacer las necesidades individuales.

Dado que IDEA y la Ley de Educación General Federal, la Ley denominada «Que ningún niño se quede atrás» (*No Child Left Behind Act*), exige educadores generales y especializados para aplicar prácticas que se apoyan en la evidencia, el estudio se va a centrar en dicho indicador. La premisa consiste en que, en su mayor parte, los resultados positivos para el alumnado emergen de prácticas que se apoyan en la evidencia, a saber, en el uso de los educadores de métodos con base científica y de prácticas respaldadas por estudios de investigación (Buisse, Wesley, Snyder & Winton, 2006). Sin embargo, esta premisa se encuentra con un impedimento, a saber, la base de la investigación en educación especial no es lo suficientemente sólida como para dictar cómo afrontar toda práctica.

Con el ánimo de dar respuesta a este reto, los investigadores, teorizadores y educadores coinciden en que resulta adecuado que los educadores tengan en cuenta otros recursos de conocimiento, aparte de aquellos que se basan en la investigación. El equipo investigador defiende dicho consenso; por ello, entiende que el conocimiento

que se basa en la evidencia viene integrado por tres componentes: (1) los mejores estudios investigativos disponibles, (2) el conocimiento basado en experiencias relevantes y (3) la política actual; es más, el equipo sostiene que la integración de estos tres componentes debería formar la base sobre la que los educadores y padres y madres tomen las decisiones relativas a la educación orientadas a la obtención de resultados positivos para el alumnado y las familias.

Es indiscutible que los profesionales deben ser competentes en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales para poder llevar a cabo prácticas inclusivas. El método más frecuente para tratar el desarrollo profesional en relación a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales en EEUU es ofrecer un curso para educadores especiales sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Los estudios de investigación más recientes (aunque todavía obsoletos) manifiestan que poco menos de la mitad de los programas de formación para profesorado de educación especial contiene un curso separado para trabajar con las familias en todos los programas de estudio (Knight & Wadsworth, 1998). El editor de educación especial de una de las editoriales líder en libros de texto de educación especial nos brinda una visión más reciente y alentadora. Estima que aproximadamente 75% de los 711 programas universitarios de educación especial acreditados en EEUU incluyen ahora un curso sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales (A. Davis, comunicación personal, 3 octubre 2008).

El libro de texto escrito por dos de los miembros del equipo (los dos primeros autores) *Familias, Profesionales y Excepcionalidad: Resultados Positivos por medio de Acuerdos de Cooperación y Confianza*, es el libro de texto sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales que se adopta con más frecuencia (Turnbull et al., 2006). Este libro se publicó por primera vez en 1986; la quinta edición se publicó en 2006. Se abordará en breve la preparación de la sexta edición. El libro está dividido en cuatro partes: (a) análisis de los sistemas de familia (cuatro capítulos), (b) historia de los acuerdos de cooperación y política actual (dos capítulos), (c) visión general de los componentes de los acuerdos de cooperación con mayor énfasis en la confianza (dos capítulos) y (d) estrategias para asociarse con familias relacionadas con temas como la evaluación, planificación de educación individualizada y apoyo al rendimiento y éxito del alumnado (cinco capítulos). Como complemento al libro de texto, existe una página web que incluye un programa de contenidos modelo, objetivos para cada sesión, juegos de rol, recursos, presentación de aspectos clave en PowerPoint y cuestiones sobre el texto ([www.prenhall.com/turnbull](http://www.prenhall.com/turnbull)).

De acuerdo con la convicción de los autores de que existen tres componentes de práctica basada en la evidencia, el mencionado libro de texto combina un resumen completo de los estudios de investigación, el conocimiento basado en la experiencia de familias y profesionales que han llegado a acuerdos de cooperación que han prosperado y la política actual.

Ningún libro de texto da suficiente respuesta al desarrollo profesional de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, especialmente teniendo en cuenta que aproximadamente 25% de los programas de formación de profesorado no incluyen un curso de acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Se echan en falta más libros de texto, especialmente dentro de cuatro enfoques diferentes, pero que se complementan: (a) resumir los recursos disponibles acerca del desarrollo profesional de los educadores en el área de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales disponibles en EEUU y en otros países, (b) establecer lo que es más apropiado utilizar, (c) modificar aquello que no sea adecuado y (d) ampliar los recursos para satisfacer las necesidades de los profesionales y las familias.

## **Comunicación**

La comunicación efectiva, segundo componente en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, comprende los elementos cualitativos de ser positivo, claro y respetuoso y los elementos cuantitativos de comunicarse regularmente y de manera previsible. Los indicadores clave de la comunicación efectiva incluyen:

- Proporcionar y coordinar información.
- Escuchar.
- Ser honesto.
- Ser agradable y cordial.
- Ser claro.

La información -el primer indicador- es especialmente relevante para los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Ello es así porque, en el asunto de la inclusión, existen muchas opiniones firmes, tanto a favor como en contra, en cuanto a si la inclusión del alumnado con discapacidad, en general, y especialmente el alumnado con importantes necesidades de apoyo, es adecuada o no. Esa es la razón por la que las familias necesitan tener acceso a conocimiento empírico y que sea actual, exacto, cómodo para las familias y accesible. El análisis de las investigaciones revela las preferencias de las familias a la hora de recibir información. Las familias quieren información:



- De una sola persona que coordine la información y los servicios para todos los sistemas (Sontag & Schact, 1994; Westling, 1996).
- De otro padre/madre que se ha encontrado con problemas similares y ha encontrado soluciones óptimas (Ainbinder et al., 1998; Cooper & Allred, 1992; Mitchell & Sloper, 2002; Ruef & Turnbull, 2001; Shapiro, Monzo, Rueda, Gomez & Blacher, 2004).
- Presentada con un estilo fácil y con varios formatos (especialmente las historias) y que ofrezca distintos grados de detalle (Edinippulige, 2007; Mitchell & Sloper, 2002; Ruef & Turnbull, 2001; Turnbull & Ruef, 1996).
- En su lengua principal y para varios niveles de competencia lingüística (Shapiro, Monzo, Rueda, Gomez & Blacher, 2004).
- Por medio de tecnología que permita acceso inmediato a dicha información (Cook, Rule & Mariger, 2003).

Se espera que los próximos trabajos de investigación saquen provecho del más que notable crecimiento de la teoría y la investigación en el campo de las ciencias de la información. Un resumen de toda la literatura ha identificado 31 modelos/marcos relacionados con la traducción del conocimiento (Graham, Tetroe & The KT Theories Research Group, 2007).

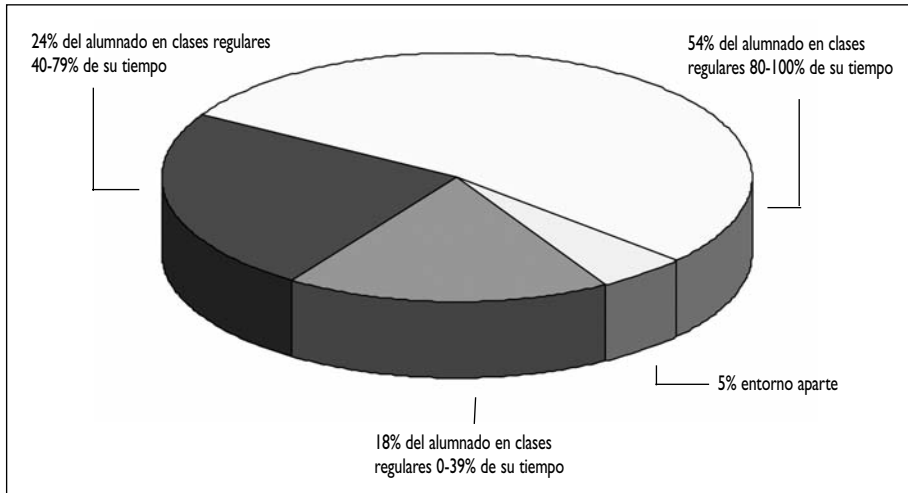
Tras estudiar dicha literatura, los autores han decidido adoptar una metodología de conocimiento-actuación (KTA, de las siglas en inglés), un proceso con dos etapas: (a) canalización del conocimiento y (b) asesoramiento a los usuarios para que utilicen el conocimiento para tomar decisiones estudiadas y sopesadas (Graham et al., 2006; Graham & Tetroe, 2007; Gravel, Legaré & Graham, 2006; Kothari et al., 2008; Tugwell et al., 2007).

La Figura II muestra la canalización del conocimiento y el proceso de la actuación que adaptamos partiendo del trabajo de Graham y sus colaboradores (2006).

Para muchas familias y profesionales, tratar de obtener una respuesta a una pregunta en la era de *infoglut* (Denning, 2006, p. 19) puede resultar frustrante o hasta descorazonador. Lo que desean es simplificar su búsqueda del conocimiento. El triángulo de la Figura II responde a dicha búsqueda; muestra el proceso del conocimiento dinámico a través de un proceso de canalización, simplificando el *infoglut* de manera que el conocimiento sea útil y relevante para las familias y profesionales. La canalización implica la simplificación y presentación de la investigación sintetizada en formatos que son de fácil acceso para las familias y profesionales.

El «ciclo de actuación» a la derecha de la Figura II representa el proceso de toma de decisiones y de implementación que las familias y los profesionales utilizan al

FIGURA II. Porcentaje de alumnado (redondeado al alza) con edades entre los 6 y 21 años en diferentes entornos educativos durante el año académico 2006-2007



Fuente: US Department of Education (2007).

aplicar el conocimiento para mejorar los resultados del alumnado, es decir, según actúan. En este ciclo, las familias y los profesionales expresan sus dudas y dilemas; consideran sus valores, sus puntos de vista y el contexto en el que serán cómplices para educar al alumnado; relacionan su conocimiento existente con sus valores, puntos de vista y contexto; toman decisiones equilibradas; actúan con fidelidad y observan y redefinen sus actuaciones.

Se propone que se lleve a cabo una investigación y desarrollo para crear un epicentro del conocimiento *online* que aplique este modelo a la complicada tarea de canalizar el mejor conocimiento disponible sobre inclusión, de forma que produzca información relevante para familias y profesionales. El objetivo final que se plantea es aumentar el éxito de la inclusión gracias a la provisión de información correcta a las personas adecuadas en el momento preciso con el fin de incrementar las probabilidades de obtener resultados satisfactorios.

## Respeto

El tercer componente en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales es el respeto. Este término significa que las familias y los profesionales están mutuamente

muy bien considerados y se tratan con dignidad. Estos son algunos de los indicadores de respeto:

- Honrar la diversidad cultural.
- Valorar al alumnado.
- Reafirmar las virtudes.
- No actuar de acuerdo a juicios de valor.

En EEUU es importante honrar la diversidad cultural, ya que hay una representación desproporcionada de alumnado de diversos orígenes raciales o étnicos en educación especial. El alumnado afroamericano tiene tres veces más posibilidades de recibir educación especial y los servicios correspondientes si sufre una discapacidad intelectual y 2, 3 veces más posibilidades de recibir servicios para trastornos de conducta y emocionales que el alumnado de otros grupos raciales/étnicos (Ministerio de Educación de los EEUU, 2007). Es más, el alumnado afroamericano es el que tiene menos probabilidades de pasar la mayor parte del tiempo en las aulas de educación general y el que tiene más probabilidades de pasar la mayor parte del tiempo en entornos de educación especial (Ministerio de Educación de EEUU, 2007).

Estos datos denotan que las familias y los profesionales deben ser cómplices a la hora de identificar a un/a alumno/a para los servicios de educación especial y, después, de brindarle una educación adecuada motivada por resultados y en un entorno lo menos restrictivo posible. Sin embargo, los trabajos de investigación sobre los puntos de vista de las familias, en lo que se refiere a los procesos de educación especial, ponen de manifiesto que las familias de diversos orígenes raciales o étnicos y las familias con menos ingresos están menos satisfechas con la educación especial que aquellos que proceden de otras clases (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker & Mallik, 2004; Johnson & Duffett, 2002). Kalyanpur y Harry (1999); dos de los más destacados investigadores en EEUU en materia de diversidad cultural en lo que se refiere a acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, recomiendan una táctica que denominan «la actitud de reciprocidad cultural» y la describen así:

Tener conciencia de las diferencias culturales constituye tan solo los cimientos para construir relaciones colaborativas. El conocimiento de las creencias que subyacen y el valor que aporta la diferencia de puntos de vista son los que dotan a la relación de una fuerza adicional... Aconsejamos a los profesionales... que se impliquen en discusiones explícitas con las familias sobre los valores y prácticas

culturales que les diferencian, y que muestren en estos intercambios una mente sin prejuicios gracias a su habilidad para recapacitar sobre sus prácticas y para escuchar otros puntos de vista. Es más, deben respetar el nuevo ente de conocimiento que surge de estas discusiones y deben tener en cuenta las diferencias de opinión al responder a las necesidades de las familias (Kalyanpur & Harry, 1999, p. 118).

Con objeto de dar impulso a la educación especial para las familias y el alumnado de diversidad lingüística y cultural, el Ministerio de Educación de EEUU apoya los Centros de Recursos para Padres y Madres de la Comunidad (CPRC, de las siglas en inglés). Estos centros operan en comunidades culturalmente diferentes y ofrecen información, formación y otros tipos de asistencia a familias con hijos/as con discapacidad o con competencia lingüística limitada en inglés. Sus cuatro funciones principales son:

- Formar nuevos líderes para las familias.
- Prestar ayuda individual a las familias.
- Distribuir materiales aptos para el uso de las familias, incluidos materiales traducidos a otras lenguas, además del inglés.
- Esforzarse en acercarse a las familias para atender sus necesidades prioritarias.

Lo habitual es que los CPRC estén dirigidos por (y provistos de) personal proveniente de las familias de diversos entornos sociales que tienen hijos/as con discapacidad. Se espera que en el futuro estos centros estén financiados, se impliquen en la evaluación de otorgamiento de poder con el fin de identificar las estrategias que estos líderes de familia utilizan y que funcionan especialmente bien con las diferentes familias a las que atienden, y que estos líderes de familia actúen a modo de asesores de apoyo técnico para aquellos miembros de culturas dominantes que desean ser más receptivos a la diversidad cultural.

### **Compromiso**

El cuarto componente de los acuerdos entre familias y profesionales es el compromiso, trascender la obligación laboral hacia un compromiso leal caracterizado por altas expectativas. Los indicadores del compromiso son:

- Adoptar una visión de grandes expectativas para el alumnado.
- Estar disponible y ser accesible.

- Ir «más allá de».
- Ser sensible a las necesidades emocionales.

Las grandes expectativas guían el comportamiento, expresan visiones y valores sobre acuerdos de cooperación, inclusión y una vida inclusiva tras la escuela. Se oponen a la recomendación tradicional de ser «realistas» que los profesionales dan a los padres y madres. La recomendación tradicional de ser realistas hace que los padres y madres consideren la discapacidad de su hijo/a como su rasgo definitorio; en efecto, reduce su compromiso con la educación inclusiva y la vida adulta inclusiva de su hijo/a. Cousins (1989), uno de los autores y editores mejor considerados en EEUU, escribió acerca de sus reacciones al enterarse de que le habían diagnosticado cáncer. Comentaba que muchos profesionales estaban demasiado centrados preocupándose de darle «falsas esperanzas»; por consiguiente, le daban «falsa desesperación». Cuando los educadores sólo ofrecen a las familias falsa desesperación, lo que están diciendo implícitamente es: «Reduzca sus expectativas». Cuando las familias se resisten y se aferran a grandes expectativas, la reacción de los profesionales es decirles que están «siendo poco realistas».

El trabajo de investigación cualitativa de los autores sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales subraya la importancia primordial de las familias y los profesionales (a) que desarrollan una visión positiva de la educación inclusiva y de un estilo de vida inclusivo y (b) que buscan enérgicamente esa visión. El uso de programas basados en el individuo ha tenido un gran éxito para muchos individuos con discapacidad y para sus familias a la hora de hacer realidad una visión inclusiva. Es típico que el programa basado en el individuo suponga agrupar individuos clave que se han comprometido con el/la alumno/a y la familia en implicarse en la resolución creativa de problemas con objeto de prever grandes expectativas y luego desarrollar e implementar un plan de acción que haga realidad dichas expectativas (Bui & Turnbull, 2003; Holburn & Vietze, 2002; O'Brien & O'Brien, 1998). El hecho de contar con un grupo de gente comprometida en vez de solo con un profesor y un miembro de la familia permite más aportaciones en lo que se refiere a ideas creativas y también divide la responsabilidad en el caso de fracaso.

Una de las técnicas para un programa basado en el individuo se ha dado en llamar *Construir Planes de Actuación* (MAP, de las siglas en inglés). Consiste en desarrollar una visión y hacerla concordar con un plan. El proceso MAP incluye responder de forma sencilla y creativa a las siete preguntas siguientes (Turnbull, Turnbull, Erwin y Soodak, 2006):

- ¿Cuál es el pasado (o la historia) del alumno/a? Lo normal es que el/la alumno/a y la familia compartan información base, que recalque los triunfos y dificultades asociados con el punto de vista, las expectativas, las virtudes, los intereses y las preferencias del alumno/a.
- ¿Quién es el/la alumno/a? El grupo utilizará todos los adjetivos que sean necesarios para ir más allá de la etiqueta de excepcionalidad y describir los aspectos reales o esenciales de la individualidad del alumno/a.
- ¿Cuáles son las virtudes, intereses, dones y talentos del alumno/a? El profesorado, los/as amigos/as, los miembros de la familia y otros pueden perder de vista todas las características positivas que el/la alumno/a puede llegar a aportar para hacer realidad sus sueños.
- ¿Cuáles son las prioridades del alumno/a? ¿Qué hace falta para hacer realidad los sueños del alumno/a y de la familia? ¿Qué obstáculos existen entre el punto en el que se encuentra actualmente el/la alumno/a y sus sueños hechos realidad?
- ¿Cuáles son los sueños de este/a alumno/a? Es especialmente importante que los/as alumnos/as compartan sus sueños para el futuro. Las familias también deberían compartir sus sueños y completar lo que el/la alumno/a dice si el/la alumno/a no puede (o decide no) comunicarse con los miembros del grupo.
- ¿Cuáles son las «angustias» de este/a alumno/a? Los alumnos/as con excepcionalidades y sus familias pueden tener temores que actúan de barreras en su esfuerzo por hacer realidad grandes expectativas. Identificar esos temores o «angustias» permite al equipo activar los apoyos pertinentes.
- ¿Cuál es el plan de actuación? Un plan de actuación ha de incluir los pasos específicos hacia la realización del sueño. El plan de actuación puede suponer tareas, escalas temporales, recursos y otra información que contribuirán a alcanzar el verdadero progreso.

Para futuros trabajos de investigación, se recomienda indagar en el programa basado en el individuo como instrumento para fomentar acuerdos de cooperación entre las familias y los profesionales y también fomentar las soluciones creativas a problemas asociados con la inclusión. Dado que a menudo «una imagen vale más que mil palabras», la creación de vídeos de las reuniones sobre programas basados en el individuo puede significar un extraordinario ejemplo para gente a la que le gustaría usar esta técnica pero que no se siente segura a la hora de ponerla en práctica.

## Equidad

El cuarto componente de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales es la equidad. El término se refiere a los acuerdos de cooperación en los que los profesionales y las familias tienen un mismo estatus a diferencia de las estructuras laborales en las que los profesionales tienen poder y autoridad sobre los/as padres/madres. Los indicadores de equidad en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales son:

- Compartir el poder.
- Fomentar el otorgamiento de poder.
- Ofrecer varias opciones.
- Dar confianza a los demás.

El campo de la educación especial ha evolucionado en cuanto a su interpretación y práctica de la equidad en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Turnbull, Turbiville y Turnbull (2000) estudiaron el desarrollo histórico de los acuerdos de cooperación y presentaron su desarrollo desde el punto de vista de cuatro modelos secuenciales: (a) orientación psicopedagógica/psicoterapia del padre/madre, (b) implicación de la familia, (c) *services* en torno a la familia y (d) otorgamiento de poder colectivo.

La actuación en torno a la familia es un enfoque fundamental para reequilibrar y redistribuir el poder en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales. Allen y Petr (1996) llevó a cabo un repaso exhaustivo de la literatura de los campos de la salud, la educación y los servicios sociales y, basándose en dicha literatura, propuso la siguiente definición consensuada:

*La provisión de servicios en torno a las familias* (cursivas de Allen y Petr) en todas las disciplinas y entornos reconoce el papel central de las familias en la vida de los individuos. Está guiada por elecciones perfectamente sopesadas y tomadas por la familia y se centra en las virtudes y capacidades de estas familias (p. 68).

Por ello, los tres elementos clave en la importancia central de la familia incluyen la familia como entidad por la que velar, la maximización de la elección de las familias y las familias como último agente en la toma de decisiones, y la atención a las virtudes y capacidades de estas familias.

Dado que a numerosos profesionales se les ha enseñado a «hacerse cargo», es importante formarles para que sean cooperadores, mostrándoles la importancia de la

«equidad» en los acuerdos de cooperación. Los profesionales pueden fomentar la equidad centrándose en la familia como entidad por la que velar, y no únicamente en el/la alumno/a, maximizando las elecciones de las familias respecto a lo que es más importante para ellos y fijándose en las virtudes y capacidades de las familias. En lo que se refiere a la inclusión, un enfoque centrado en la familia supone a menudo reconocer la importancia de incluir al alumno/a en la familia, el barrio y la comunidad, además de en el colegio. Shay Brill, cuya hermana (Alexa) padece parálisis cerebral, refleja con claridad ese punto:

Considero que es importante asegurarse de que el énfasis se sitúa en la alumna dentro del contexto de la totalidad de la familia y no simplemente en la propia alumna. Es importante ayudar a los/as hermanos/as a encontrar formas satisfactorias para divertirse con su hermano o hermana. Hasta que mi hermana tuvo casi tres años, conocíamos relativamente pocas formas de incluirla en nuestras actividades familiares habituales y esto nos creaba un gran estrés. Ello hacía que mi otra hermana y yo nos sintiéramos culpables por divertirnos cuando sabíamos que Alexa estaba siendo excluida. Ni siquiera podíamos divertirnos en los patios de recreo porque ella no tenía acceso a ninguno, así que tenía que sentarse en los laterales y mirarnos desde allí. Más adelante, Alexa contó con un fisioterapeuta nuevo que empezó a colmarnos de todo tipo de mecanismos de adaptación, tales como columpios que Alexa podía usar en casa y también llevar a los patios de recreo públicos, botones para los juegos que permitían a Alexa tomar parte en la diversión, etc. Pienso que sería muy importante incluir en los cursos de desarrollo profesional algunos componentes sobre la importancia de las interacciones significativas entre hermanos/as y sobre cómo provocar y apoyar ese esfuerzo. Nuestras vidas cambiaron a partir de ese punto, pero tuvimos que experimentar las posibilidades antes de poder cambiar nuestra forma de pensar y, a la larga, nuestro estilo de vida... Ese fisioterapeuta cambió nuestras vidas. Tras aquella primera clase, éramos capaces de resolver la mayoría de los problemas por nosotros mismos y hoy día Alexa es una joven independiente de 18 años, que se opone a todo tipo de segregación. Alexa y yo hablamos por Skype durante horas todos los fines de semana, y es francamente increíble. Ella es una de mis mejores amigas. A menudo me pregunto qué habría sido de ella, de mí, de toda nuestra familia, si no hubiera existido esa divina intervención.

En consecuencia, un componente crucial en la división de poder es dar respuesta a las preferencias de la familia en cuanto a los múltiples entornos en los que la inclusión



ha de hacerse realidad. A continuación se presentan posibles líneas de investigación y desarrollo para el futuro:

- Dirigir una investigación con alumnado y adultos con discapacidad que hayan experimentado el éxito y destacar las estrategias creativas que se hayan utilizado para hacer realidad un sentido de pertenencia a la familia, al barrio y a la comunidad que sea coherente con sus prioridades.
- Dirigir una investigación con profesionales y padres y madres que hayan llevado a cabo acuerdos de cooperación exitosos, acerca de aspectos prácticos en los que han compartido el poder con el fin de alcanzar resultados positivos e inclusivos.
- Desarrollar la información sobre los resultados de esta investigación a través de los medios públicos.

## **Confianza**

Los cinco componentes de los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales de los que se ha ocupado este artículo hasta este punto desembocan finalmente en la confianza como punto de unión. La confianza es «tener la certeza de que una persona cuenta con la confiabilidad, juicio, palabra y acción de preocuparse por y no herir a la persona que ha confiado en él/ella» (Turnbull et al., 2006, p. 161). Cuando los padres y madres verdaderamente confían en los profesionales en un acuerdo de cooperación, tienen fe en que el profesional va a intervenir en interés de la familia y de su hijo/a y va a actuar de buena fe para cumplir con su palabra. Los indicadores de confianza son:

- Utilizar juicios bien fundados.
- Ser fiable.
- Salvaguardar la seguridad del alumno/a.
- Mantener la confidencialidad.

Utilizar juicios bien fundados –es decir, decidir cuál es la mejor manera de desempeñar los deberes profesionales de un individuo– ha recibido escasa atención en la literatura sobre acuerdos de cooperación entre familias y profesionales o incluso en la más amplia literatura sobre educación general y especial en EEUU. Ello se debe a que los administradores de los centros, e incluso IDEA misma, han dado por hecho

que, si el profesorado cumple con los procedimientos expuestos en IDEA y en los límites de su zona escolar, su alumnado obtendrá resultados satisfactorios. Se puede argumentar que esta suposición deja cierto espacio, aunque no mucho, para que los educadores puedan realizar juicios. Es aún más posible que dicha suposición mantenga que el profesorado no realiza muchos juicios. Sin embargo, no es el caso; ser un profesional supone realizar juicios, y el profesorado y otros profesionales hacen eso todos los días, incluidos los que hacen en los acuerdos de cooperación con las familias.

Realizar juicios -ser exigente, considerado y analítico- es tratar de actuar de forma acertada. Al ocuparse de cuestiones de confianza y juicio, este trabajo se basó en los conocimientos del campo de la psicología positiva. Sternberg (2003), uno de los principales expertos en psicología positiva en EEUU. ha ampliado su campo al introducir el concepto de *sensatez*, el cual define así:

La *sensatez* se define como la aplicación óptima de la inteligencia y creatividad equilibrada por valores en busca de un bien común por medio de un balance entre intereses (a) intrapersonales, (b) interpersonales y (c) extrapersonales, a (a) corto y (b) largo plazo, con objeto de alcanzar el equilibrio entre (a) la adaptación a entornos ya existentes, (b) la remodelación de entornos ya existentes y (c) la elección de nuevos entornos... (p. 152).

Finalmente, Sternberg (2003) también recalca que la gente que es *sensata* no es que simplemente piense de forma *sensata*; también «actúa de forma *sensata*» (p. 188).

Sternberg (2003) describe un proyecto en el que él y su equipo investigador desarrollaron un currículo que incluyera la enseñanza de procesos de toma de decisiones *sensatos* en el contexto de un currículum de historia para estudiantes de secundaria. Basándose en la definición anterior, computaron el progreso del alumnado en función de cómo resolvía 24 problemas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Manifestación de esfuerzos por alcanzar un bien común;
- Equilibrio de los intereses intrapersonales, interpersonales y extrapersonales;
- Consideración de factores a corto y largo plazo;
- Justificación para la adaptación, la remodelación y la selección de entornos;
- Uso esmerado de valores;
- Calidad global (*sensatez*) del proceso resolutivo;
- Calidad global (*sensatez*) de la solución misma (p 171-172).

**TABLA II.** Elementos de actuación basados en la sensatez

<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Estar «en sintonía» con:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Sus valores.</li><li>• Sus opiniones.</li><li>• Su contexto: los factores que necesita considerar en relación con su hijo/a, la familia, el sistema de servicios local y la comunidad.</li></ul></li><li>2. <b>Localizar, evaluar y sintetizar el conocimiento:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• El conocimiento empírico forma familias y profesionales.</li><li>• Investigación.</li><li>• Política.</li></ul></li><li>3. <b>Tomar una decisión equilibrada al planificar los próximos pasos:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar el conocimiento para juzgar, siendo consciente de sus valores, opiniones y contexto.</li><li>• Identificar de quién (sólo su hijo/a, sus otros/as hijos/as, toda la familia) son los intereses que han de considerarse al tomar una decisión.</li><li>• Considerar los recursos necesarios para que pueda actuar.</li></ul></li><li>4. <b>Actuar:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Poner en práctica sus próximos pasos.</li><li>• Aprender de los éxitos y los reveses.</li><li>• Solucionar problemas no esperados.</li><li>• Mantenerse en contacto con aliados fiables.</li><li>• Afrontar los siguientes retos.</li></ul></li></ol>
--

Una parte de los actuales estudios de investigación y desarrollo en el *Beach Centre* se centra en la aplicación de la literatura sobre sensatez a los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales y los subsiguientes procesos de toma de decisiones. La Tabla II muestra los componentes de aquello que se entiende actualmente por actuación basada en la sensatez. Los futuros estudios de investigación de nuestro equipo centrarán su atención de manera especial en fomentar las actuaciones basadas en la sensatez por medio de acuerdos de cooperación entre familias y profesionales procurando fomentar la inclusión para (a) alumnado con problemas de conducta importantes y (b) alumnado con limitaciones intelectuales significativas en su paso de la escuela a la vida adulta.

## Conclusión

Nosotros creemos que fomentar la cooperación entre familias y profesionales es una excelente estrategia para poner en práctica la inclusión y lograr los beneficios posi-

vos que otorga la educación inclusiva. Estamos encantados de participar con aquellos interesados en unirse a la investigación, desarrollo profesional, y desarrollo familiar en relación con la competencia profesional, la comunicación, el respeto, la responsabilidad, la igualdad y la confianza en construir una sociedad más inclusiva. Abrazamos las palabras de Mahatma Gandhi: «Soy un soñador. Yo soy realmente un soñador. Mis sueños no son etéreos. Quiero hacer mis sueños realidad, tan pronto como sea posible».

Los sueños pueden hacerse realidad siempre y cuando las familias, los investigadores y los profesionales, compartan sus visiones y adopten conjuntamente estrategias efectivas con el objetivo de mejorar los resultados educativos de los estudiantes a través de una educación inclusiva

## Referencias bibliográficas

- AINBINDER, J., BLANCHARD, L., SINGER, G. H. S., SULLIVAN, M., POWERS, L., MARQUIS, J. ET AL. (1998). How parents help one another: A qualitative study of Parent to Parent self-help. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 99-109.
- ALLEN, R. I. & PETR, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. En G. H. S. SINGER, L. E. POWERS & A. L. OLSON (Eds.), *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp. 7-86). Baltimore: Paul H. Brookes.
- ANGELIDES, P. & ARAVI, C. (2007). A comparative perspective on the experience of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476-487.
- BAILEY, D. B., JR., HEBBELER, K., SCARBOROUGH, A., SPIKER, D. & MALLIK, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896.
- BLACKORBY, J., WAGNER, M., CAMETO, R., DAVIES, E., LEVINE, P., NEWMAN, L., et al. (2004). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- BLUE-BANNING, M., SUMMERS, J. A., NELSON, L. L. & FRANKLAND, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.

- BLUE-BANNING, M., TURNBULL, A. P. & PEREIRA, L. (2000). Group Action Planning as a support strategy for Hispanic families: Parent and professional perspectives. *Mental Retardation*, 38(2), 262-275.
- BUI, Y. N. & TURNBULL, A. (2003). East meets west: Analysis of person-centered planning in the context of Asian American values. *Education and Training and Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 38 (1), 18-31.
- BUNCH, G. & VALEO, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19 (1), 61-76.
- BUYSSE, V., WESLEY, P. W., SNYDER, P. & WINTON, P. (2006). Evidence-based practice: What does it really mean for the early childhood field? *Young Exceptional Children*, 9 (4), 2-11.
- COOK, R. S., RULE, S. & MARIGER, H. (2003). Parents' evaluation of the usability of a web site on recommended practices. *Topics for early childhood special education*, 23, 19-27.
- COOPER, C. S. & ALLRED, K. W. (1992). A comparison of mothers' versus fathers' needs for support in caring for a young child with special needs. *Infant-Toddler Intervention*, 2(2), 205-221.
- CRAIS, E. R. & BELARDI, C. (1999). Family participation in child assessment: Perceptions of families and professionals. *The Transdisciplinary Journal*, 9 (3), 209-238.
- DENNING, P. J. (2006). Infoglut: Overload of cheap information threatens our ability to function in networks; value-recognizing architectures promise significant help. *Communications of the ACM*, 49 (7), 15-19.
- DUHANEY, L. M., & SALEND, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- EDINIPPULIGE, A. P. S. (2007). Parents of deaf children seeking hearing loss-related information on the internet: The Australian experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 518-529.
- ERWIN, E. J. & SOODAK, L. C. (2008). The evolving relationship between families of children with disabilities and professionals. En T. C. JIMÉNEZ & V. L. GRAF (eds.), *Education for all: Critical issues in the education of children and youth with disabilities* (pp. 35-69). Wiley
- FREDERICKSON, N., DUNSMUIR, S., LANG, J. & MONSEN, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- GRAHAM, I. D. & TETROE, J. (2007). How to translate health research knowledge into effective healthcare action. *Healthcare Quarterly*, 10(3), 20-22.

- GRAHAM, I. D., LOGAN, J., HARRISON, M. B., STRAUS, S. E., TETROE, J., CASWELL, W. & ROBINSON, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24.
- GRAHAM, I. D., TETROE, J. & THE KT THEORIES RESEARCH GROUP (2007). Some theoretical underpinnings of knowledge translation. *Academic Emergency Medicine*, 14, 936-941.
- GRAVEL, K., LÉGARÉ, F. & GRAHAM, I. D. (2006). Barriers and facilitators to implementing shared decision-making in clinical practice: A systematic review of health professionals' perceptions. *Implementation Science*, 1(16), 1-12.
- HOFFMAN, L., MARQUIS, J. G., POSTON, D. J., SUMMERS, J. A. & TURNBULL, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069-1083.
- HOLBURN, S. & VIETZE, P. M. (2002). *Person-centered planning: Research, practice and future directions*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- JOHNSON, J. & DUFFETT, A. (2002). *When it's your own child: A report on special education from the families who use it*. New York: Public Agenda.
- KALYANPUR, M. & HARRY, B. (1999). *Culture in special education*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes Co.
- KASAHARA, M. & TURNBULL, A. P. (2005). Meaning of family-professional partnerships: Japanese mothers' perspectives. *Exceptional Children*, 71(3), 249-265.
- KNIGHT, D. & WADSWORTH, D. (1998). A national study of special education teacher preparation programs regarding their inclusion of family focused components of the CEC common core of knowledge and skills. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 214-26.
- KOTHARI, A., DRIEDGER, M., BICKFORD, J., MORRISON, J., SAWADA, M., GRAHAM, I. D. & CRIGHTON, E. (2008). Mapping as a knowledge translation tool for Ontario early years centres: Views from data analysts and managers. *Implementation Science*, 3(4), 1-9.
- LEYSER, Y. & KIRK, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- MENZIES, H. & FALVEY, M. A. (2008). Inclusion of students with disabilities in general education. En T. C. JIMÉNEZ & V. L. GRAF (Eds.). *Education for all: Critical issues in the education of children and youth with disabilities* (71-99). Wiley
- MITCHELL, W. & SLOPER, P. (2002). Information that informs rather than alienates families with disabled children: Developing a model of good practice. *Health and Social Care in the Community*, 10(2), 74-81.

- MORENO, J., AGUILERA, A. & SALDAÑA, D. (2008). Do Spanish parents special prefer schools for their children with autism? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 162-173.
- NEWMAN (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- O'BRIEN, J. & O'BRIEN, C. L. (1998). *A little book about person centered planning*. Toronto, Ontario, Canada: Inclusion Press.
- PALMER, D. S., FULLER, K., ARORA, T. & NELSON, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- PECK, C. A., STAUB, D., GALLUCCI, C. & SCHWARTZ, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- RUEF, M. B. & TURNBULL, A. P. (2001). Stakeholder opinions on accessible informational products helpful in building positive, practical solutions to behavioral challenges of individuals with mental retardation and/or autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 441-456.
- SALEMBIER, G. & FURNEY, K. S. (1997). Facilitating participation: parents' perceptions of their involvement in the IEP/transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 29-42.
- SHAPIRO, J., MONZO, L. D., RUEDA, R., GOMEZ, J. A. & BLACHER, J. (2004). Alienated advocacy: Perspectives of Latina mothers of young adults with developmental disabilities on service systems. *Mental Retardation*, 42(1), 37-54.
- SIPERSTEIN, G. N., PARKER, R. C., BARDON, J. N. & WIDAMAN, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- SMITH, S. W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57 (1), 6-14.
- SONTAG, J. C. & SCHACHT, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children*, 60(5), 422-433.
- STAUDINGER, U. M. & BALTES, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- STERNBERG, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

- SUMMERS, J. A., GOTTO, G., EPLEY, P. & ZUNA, N. (2007). Contributions to school success: Child care and parent involvement. Presented to the annual conference of the Kansas Division for Early Childhood, Wichita, KS.
- SUMMERS, J. A., HOFFMAN, L., MARQUIS, J., TURNBULL, A. P. & POSTON, D. (2005). Parent satisfaction with their partnerships with professionals across different ages of their children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.
- TUGWELL, P. S., SANTESSO, N. A., O'CONNOR, A. M. & WILSON, A. J. (2007). Knowledge translation for effective consumers. *Physical therapy*, 87, 1.728-1.738.
- TURNBULL, A. P. & RUEF, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation*, 34(5), 280-293.
- TURNBULL, A. P., TURBIVILLE, V. & TURNBULL, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. SHONKOFF & S. L. MEISELS (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- TURNBULL, A. P. & TURNBULL, H. R. (1996). Participatory action research. In National Council on Disability, *Improving the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act: Making schools work for all of America's children. Supplement* (pp. 685-711). Washington DC: National Council on Disability.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R. & WEHMEYER, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- (In print). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TURNBULL, H. R., TURNBULL, A. P. & WHEAT, M. J. (1982). Parent participation: A legislative history. *Exceptional Education Quarterly*, 3(2), 1-8.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., ERWIN, E. & SOODAK, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- TURNBULL, H. R., STOWE, M. J. & HUERTA, N. E. (2007). *Free appropriate public education* (7th ed.). Denver: Love Publishing Co.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2007). 27th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2005 (Vol. 1). Washington DC: US Department of Education.
- WESTLING, D. L. (1996). What do parents of children with moderate and severe mental disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), 86-114.



- WIENER, J. & TARDIF, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- WOODS, J. J. & MCCORMICK, K. M. (2002). Welcoming the family. *Young Exceptional Children*, 5(3), 2-11.
- XU, J. (2006). Worldview of one black family in a middle school inclusion program: An ethnographic study. *Teachers College Record*, 108(7), 1.496-1.530.
- YSSEL, N., ENGELBRECHT, P., OSWALD, M. M., ELOFF, I. & SWART, E. (2007). Views of inclusion: A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.
- ZUNA, N., SENIG, J. P., SUMMERS, J. A. & TURNBULL, A. P. (en prensa). Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities. *Journal of Early Intervention*.

## Fuentes electrónicas

BEACH CENTER ON DISABILITY. Family Research Toolkit. Recuperado de:  
[www.beachcenter.org/families/family\\_research\\_toolkit.aspx](http://www.beachcenter.org/families/family_research_toolkit.aspx)  
TURNBULL GATEWAY. Recuperado de: [www.prenhall.com/turnbull](http://www.prenhall.com/turnbull)

**Dirección de contacto:** Ann P. Turnbull. Universidad de Kansas. Haworth Hall, room 3111H  
1200 Sunnyside Avenue Lawrence, KS 66045-7534 Kansas, Lawrence, EEUU. E-mail: [turnbull@ku.edu](mailto:turnbull@ku.edu)



# ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa

## What if research on inclusion were not inclusive? Reflections from a biographical-narrative research

Ángeles Parrilla

Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

### Resumen

Este artículo toma como punto de referencia una investigación sobre la construcción del proceso de exclusión en jóvenes. El estudio fue desarrollado durante el período 2004-07 dentro del marco de un Proyecto Coordinado<sup>1</sup> realizado en las Universidades de Sevilla y Cantabria. La investigación fue realizada siguiendo una metodología biográfico-narrativa y supuso la participación en la misma de 48 jóvenes en situación o riesgo de exclusión social, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. El trabajo realizado con cada uno de los jóvenes, supuso el uso de diversas técnicas narrativas que se articularon en torno a la estrategia nuclear de una amplia entrevista biográfica diseñada *ex profeso* para el estudio. El análisis de datos desarrollado ha sido doble. En primer lugar se realizó un análisis vertical de las narraciones biográficas generadas en las sesiones de trabajo desarrolladas con cada participante, dando lugar a un primer informe de investigación compuesto por el total de las historias de vida de los jóvenes. En segundo lugar, se desarrolló un análisis horizontal que dio origen a un nuevo informe de investigación que ofrece una perspectiva sincrónica y general del proceso de exclusión según los jóvenes. A partir de la descripción de este proceso, en este artículo se hacen algunas reflexiones sobre la forma en que se desarrolla habitualmente la llamada investigación sobre inclusión y se proponen algunas direcciones que se han de seguir para desarrollar la misma de un modo inclusivo. Entre ellas se plantea la necesidad de considerar la naturaleza transformadora de la

---

<sup>(1)</sup> PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (DIRS.) *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.

investigación que puede ser en sí misma un instrumento al servicio de la inclusión. Se apela para ello en el artículo a nuestra responsabilidad en la creación de comunidades, relaciones y condiciones de investigación inclusivas.

*Palabras clave:* procesos de exclusión, investigación inclusiva, investigación sobre exclusión, investigación biográfico-narrativa, exclusión social.

### **Abstract**

This paper is based on an investigation on the construction of the process of exclusion in young people. The study was developed during the 2004-07 period, within the frame of a Coordinated Project carried out in the Universities of Seville and Cantabria. The research was completed following a biographical-narrative methodology, and implied the participation of 48 socially-excluded youths, or in risk of social exclusion, aged between 18 and 25. The work accomplished with each one of the youths required the use of diverse narrative techniques articulated around the nuclear strategy of an ample biographical interview, specifically designed for the study. The analysis of data performed had a double nature. Firstly, a vertical analysis of the biographical narrations generated in the work sessions conducted with each participant was made, giving rise to a first report on the investigation made up of the total of life histories of the youths. Secondly, a horizontal analysis was developed, which led to a new report on the investigation that offers a synchronous and general perspective of the exclusion process according to the youths. From the description of this process, the authors of this paper make some reflections on the form in which investigations called 'inclusive' are usually carried out, and offer some suggestions on how to enhance the inclusive character of such research. Among them, the need to consider the transforming nature of the investigation is presented as a potential instrument to the service of inclusion. This article hence pleads for our responsibility in the creation of inclusive communities, relations and inclusive conditions of investigation.

*Key words:* exclusion processes, inclusive research, research about exclusion, biographical-narrative research, social exclusion.

## **Introducción**

En un interesante trabajo sobre la investigación en el campo de las dificultades de aprendizaje Walmsey (2004) establece una clara diferencia entre investigación sobre inclusión e investigación inclusiva. La investigación inclusiva, señala esta autora, es

aquella que se caracteriza no tanto por centrar su análisis en los procesos de inclusión propiamente dichos como por ser una investigación en la que los participantes, lejos de ser considerados sujetos pasivos sobre los que se investiga, están implicados en el estudio. Y lo están precisamente por el reconocimiento que se hace de los mismos como fuente activa de conocimiento social. Esa implicación en el proceso de investigación puede tomar no obstante diversas formas y grados que pueden ser reflejados en dos tradiciones metodológicas bien conocidas: la tradición participativa y la emancipatoria (Chapell, 2000). Mientras que la investigación participativa enfatiza el compromiso de los investigadores para trabajar con los participantes en el estudio, la investigación emancipatoria asume un compromiso mayor y plantea la necesidad de que las personas objeto de estudio controlen el proceso de investigación, al entender que solo se legitima el mismo si supone un proceso de liberación para los participantes. Tienen en común ambas tradiciones por tanto, el hecho de que suponen la creación de procesos de investigación inclusivos, tanto por los tipos de participación propuestos, como por las metodologías y estrategias de investigación que desarrollan.

Sin embargo, la mayoría de la investigación centrada en procesos de inclusión no pasaría de ser, bajo esta distinción, que supone asunciones epistemológicas y metodológicas bien distintas a las tradicionales, *investigación sobre inclusión*, pudiendo darse la paradoja de que esa misma investigación sea excluyente. Dos ejemplos típicos de ello son aquellas investigaciones en las que las relaciones de investigación, como ha señalado Oliver (1992), son opresivas, o aquellas otras que, por el entramado metodológico, son desautorizantes y sitúan a las personas sobre las que se investiga en un papel marginal. Frente a este modo de hacer investigación se ha venido planteando y desarrollando desde algunos sectores una investigación que enfatiza los procesos desarrollados en la misma, más incluso que los resultados. «Sé tú mismo el cambio que quieres que se produzca en el mundo» es una acertada reflexión de Stalker (1998) que supone una fuerte llamada de atención sobre el modo en que desarrollamos la investigación sobre procesos de inclusión y nos invita a pensar que no existirá ni una sociedad ni una Educación Inclusiva sin un acercamiento, y una investigación que en sí mismas sean inclusivas.

En este marco epistemológico se inscribe la investigación que da pie a este artículo. El estudio se ha realizado en dos sedes, por dos equipos de investigación, uno de la Universidad de Sevilla y otro de la Universidad de Cantabria<sup>2</sup>. Se trata de una investigación

<sup>(2)</sup> Los equipos han sido dirigidos por Ángeles Parrilla (U. de Sevilla) y Teresa Susinos (U. de Cantabria). Participantes en el equipo de Sevilla: Carmen Gallego, Anabel Morfiña, Elena Hernández y Elena Hornillo. Participantes en el equipo de Cantabria: Adelina Calvo, Susana Rojas, Susana Lázaro y Raquel Palomera.

sobre la construcción del proceso de exclusión en jóvenes, jóvenes que precisamente están en situación o riesgo de exclusión, y que son invitados a través de una metodología biográfico-narrativa a contar sus vidas, convirtiéndose en co-investigadores de su propia historia, al poner voz y expresar su propia vivencia de la exclusión. De este modo, en nuestro estudio construimos una interpretación de la exclusión a partir de una metodología que reconoce a las personas en situación de inclusión como fuentes de conocimiento sobre la misma, articulándose por ello todo el entramado de la investigación en torno a sus voces y al reconocimiento de las mismas. Supone así un análisis de la exclusión en primera persona. Estos planteamientos nos alejan y diferencian de otros intentos de explicar la misma a través de sofisticadas reglas y marcos metodológicos que pretenden distanciarse del objeto de estudio objetivando y naturalizando un proceso, el de investigación, que sin duda es un proceso y una realidad social.

### **El estudio de los procesos de exclusión: un camino hacia la inclusión**

La capacidad explicativa del concepto de exclusión, para entender la idea de inclusión y para caminar en su dirección, abre la interesante posibilidad de considerar los estudios sobre exclusión como herramienta inclusiva. Es así porque la inclusión es un concepto que tiene su razón de ser en la existencia de situaciones y procesos de exclusión. Precisamente la paradoja de la sociedad actual, enormemente avanzada tecnológicamente, pero fracturada y dividida socialmente como nunca antes lo ha sido (Castells, 1997; Tezanos, 2001), es uno de los rasgos definitorios de nuestra época y un reflejo claro de la vinculación entre exclusión e inclusión.

Por eso, los procesos que dificultan la inclusión, es decir que potencian o incluso culminan en situaciones de exclusión o riesgo de exclusión, empiezan a ocupar un lugar creciente, aunque aún secundario en las prioridades de la investigación educativa, más interesada todavía en abordar buenas prácticas y condiciones que permitan avanzar hacia la educación inclusiva. Sin embargo el simple análisis de buenas prácticas puede ser ingenuo si se omiten en su estudio las fuerzas, dinámicas y procesos que en todo contexto o institución, apuntan en la dirección contraria. Cada sociedad, cada institución presenta sus propios umbrales de exclusión e inclusión que tienen que ver con la tendencia a preservar el equilibrio interno, a perpetuar determinados estilos o estatus, a través de determinadas decisiones y normas que pueden derivar en procesos de exclusión. El estudio, por ejemplo, de las reglas de entrada, salida o permanencia de alumnos en un centro escolar, es una forma de tomarle el pulso al grado

de exclusión e inclusión de la institución escolar. Desentrañar e identificar esos procesos que conducen en una dirección excluyente tiene, por tanto, el valor añadido de poder constituirse en un camino hacia la inclusión.

Pero, el estudio de la exclusión es un concepto complejo que engloba múltiples dimensiones que se conjugan e interrelacionan de manera compleja y dinámica. Luengo (2005) y Moriña (2007) señalan el carácter de fenómeno social y estructural del proceso de exclusión, en cuyo origen y desarrollo intervienen múltiples factores de orden social, relacional y personal, así como diferentes dinámicas que convierten el proceso en multifactorial y multidimensional. En definitiva, la exclusión social puede ser entendida como un complejo fenómeno estructural, no natural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos (Castells, 1997). Esta complejidad se ha visto reflejada en la investigación sobre los procesos de exclusión social. Desde sus inicios hasta la actualidad se ha venido apoyando en distintos enfoques que enfatizan algunas ideas que por su importancia queremos señalar.

La exclusión, como proceso, ha de estudiarse desde enfoques que permitan captar su dinamismo. Lo importante no es describir y consignar situaciones de exclusión. Hace ya diez años que Leney (1999) propuso un enfoque dinámico de análisis que centre su atención en la construcción del proceso de exclusión social y se interese por comprender los circuitos, itinerarios o procedimientos que generan la exclusión. Como se sabe, esos procesos no son absolutos, sino que se puede hablar de una gradación de la exclusión, de itinerarios de riesgo, y de un movimiento no siempre lineal en la construcción de la misma (Karsz, 2004). Por eso, comprender la exclusión plantea la necesidad de analizar el proceso de construcción de la misma, los mecanismos y las formas que conducen a ella, siendo el análisis retrospectivo y longitudinal una ocasión importante para explorar cómo los contextos social, económico, político, institucional, etc. intervienen en la evolución de la exclusión.

La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión. Levitas et al. (2007) han hablado de cómo la exclusión ha de explicarse desde el encadenamiento de factores múltiples, que confluyen y se entrelazan de manera continuada en la vida de determinadas personas, grupos y territorios,

de un modo muy similar a los planteamientos que desde el llamado modelo social de comprensión de la discapacidad se hacen para explicar la construcción de la misma.

La exclusión supone un proceso de construcción de identidades con importantes conexiones para colectivos y grupos diferentes dado el sustrato cultural y social de la misma. La llamada aproximación integral al proceso de exclusión defiende precisamente la necesidad de que la investigación contribuya a la construcción de un marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.). Esta propuesta constituye un nuevo marco que contrasta con la tendencia tradicional a analizar por separado y desde discursos independientes y desconectados los distintos ámbitos de la denominada desigualdad.

La exclusión es un fenómeno que, siendo construido socialmente, afecta a personas individuales, no solo en el ejercicio mermado o negado de sus derechos, sino que afecta a la construcción de su identidad, a su ser en el mundo. De ahí la importancia de no limitar el estudio de la exclusión a descripciones o cuantificaciones externas de la misma, y la necesidad de abrir el ámbito de estudio a la dimensión personal y subjetiva, a la vivencia e interpretación, que de la propia situación tienen las personas en situación de exclusión. Esto supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender los fenómenos sociales, como la exclusión, como textos cuyo valor radica precisamente en la autointerpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos (Bolívar, 2002).

### **Una investigación biográfico-narrativa para el estudio de la exclusión en jóvenes: Un enfoque inclusivo**

Desde estos planteamientos que acabamos de hacer, diseñamos el estudio de procesos de exclusión al que nos venimos refiriendo. Dado que consideramos la exclusión como un proceso longitudinal, construido socialmente y vivido en primera persona por los colectivos en situación o riesgo de exclusión, el objetivo del trabajo se ha centrado en explorar la forma en que ese proceso se va articulando desde sus inicios, en un grupo amplio de jóvenes (lo que garantiza la perspectiva longitudinal y retrospectiva sobre el proceso) que estaban en situación o riesgo de exclusión por pertenencia a grupos o colectivos bien distintos (lo que garantiza el acercamiento integral a la



cuestión de la exclusión). Entender ese proceso, como también hemos señalado, exige asumir la dimensión subjetiva y personal del mismo, lo que nos ha llevado finalmente a acercarnos al proceso de exclusión desde una metodología biográfico-narrativa por su poder para dialogar, dar voz y escuchar las interpretaciones que sobre la exclusión tienen las personas que están en situación o riesgo de la misma. La metodología biográfico-narrativa es coherente además con el pretendido acercamiento inclusivo al tema de la exclusión al plantear un proceso de investigación en la línea participativa, tanto por el papel activo que otorga a los participantes en el estudio (que se convierten en protagonistas de su propia historia) como por las relaciones de investigación a que da lugar en el transcurso del estudio.

El estudio, que toma como referencia un primer trabajo previo hecho por los dos equipos de investigación que participan en éste (Parrilla y Susinos, 2005), se desarrolló como un proceso de investigación que ha durado cuatro cursos escolares (2004-07) y que ha supuesto un diseño que ha ido avanzado en espiral, al haberse ido configurando cada paso sobre las decisiones y hallazgos de las etapas y fases anteriores. Así, la muestra no fue identificada en un momento único y previo al estudio sino que se iba conformando e incrementando a medida que el trabajo avanzaba, guiándose su ampliación por criterios relacionados no sólo con la representación de los distintos colectivos en el estudio, sino con una mayor y mejor comprensión de los procesos que iban emergiendo de los análisis que se iban realizando.

De este modo, gradualmente, se fueron incorporando al estudio en la primera fase del mismo un total de 48 jóvenes de ambos sexos, de entre 18 y 25 años, pertenecientes a colectivos vulnerables a procesos de desigualdad por motivos de: cultura o etnia minoritaria; discapacidad; y clase socioeconómica. Todos ellos compartían además una historia escolar vinculada a situaciones de fracaso, abandono, o escolarización en itinerarios específicos y paralelos a los circuitos escolares ordinarios. Para su selección se siguió un proceso de identificación y negociación, que nos llevó a entrar en contacto con aquellas asociaciones e instituciones sociales y culturales que habitualmente trabajan con personas en situación o riesgo de exclusión<sup>3</sup>. Una vez en contacto con ellas se diseñó y procedió a una negociación en dos etapas, primero con los representantes de

<sup>3</sup> Por motivos relacionados con la confidencialidad no se enumeran las asociaciones participantes en el estudio, si bien a modo de ejemplo podemos citar, instituciones como: centros de acogida, de refugiados o mujeres en situación de riesgo por violencia de género; diversas ONG, y asociaciones como Cáritas, Cruz Roja, Proyecto Hombre, federaciones de discapacitados e instituciones de carácter marcadamente diferente como Instituciones Penitenciarias. Estos ejemplos sirven para ilustrar el tipo de centros e instituciones a los que en cada sede (Sevilla y Cantabria) nos dirigimos e invitamos a colaborar en el estudio.

las instituciones, para solicitar el acceso a los jóvenes (en algunos casos se firmaron convenios y acuerdos previos), y luego, en un segundo momento, ya con los jóvenes, para garantizar tanto la selección de los mismos sobre la base de los criterios ya mencionados (tramo de edad, pertenencia a grupos vulnerables e historia escolar), y por otro y aún más importante, para asegurar la participación y el consentimiento informado de los jóvenes en el estudio<sup>4</sup>. Este proceso supuso un triple filtro consistente en una primera *Sesión informativa*, de carácter grupal, con los jóvenes que en cada institución respondían a la invitación a participar en el estudio, en la que se explicaban las grandes líneas del mismo; una *entrevista individual*, de tipo informal con cada uno de los jóvenes que tras la sesión informativa seguían manifestando su disponibilidad para iniciar el trabajo narrativo, dirigida a conocer de un modo más particular la situación de cada uno de ellos. Y una última *entrevista de cierre*, realizada tras el total de las entrevistas individuales, para concluir y pactar con cada participante las condiciones particulares de desarrollo del trabajo. De este modo pretendimos otorgar un protagonismo activo a las voces y decisiones de los participantes, desde el inicio mismo del proceso de investigación; garantizando un consentimiento realmente informado de los mismos en el estudio. A la vez, las estrategias puestas en marcha para identificar a los participantes en el estudio nos permitían ir estableciendo el marco de relaciones, dialogante y participativo, que guiaría la recogida de datos.

La *primera fase* del diseño de investigación pretendió el acercamiento descriptivo y explicativo a los procesos de exclusión y supuso el trabajo directo e individual con cada uno de los participantes. Esta fase culminó con la redacción de las historias de vida de los 48 participantes en el estudio. La recogida de datos se llevó a cabo en cada caso, articulándose sobre la base de las técnicas y análisis que se iban acordando gradualmente con cada participante, con el fin de ayudar y facilitar el relato y análisis narrativo de la propia historia. De este modo la recogida de datos, aunque se realizó con un grupo de estrategias y técnicas comunes a todos los participantes, no supuso una aplicación rígida ni cerrada de las mismas, sino una gradación y un uso *ad hoc* en función de cada joven, de las necesidades que manifestase, de su ritmo, disponibilidad, etc. Esas estrategias se diseñaron y seleccionaron por los equipos de investigación por su valor narrativo y por su capacidad para facilitar la participación activa de

---

<sup>4</sup> En las primeras aproximaciones a las instituciones se produjo un fenómeno, coincidente en las dos sedes del estudio, consistente en que las asociaciones preseleccionaban para las entrevistas con los investigadores a los «mejores casos» de la institución, a aquellos que habían logrado un mayor éxito en la misma, o que representaban bien los planteamientos oficiales de la entidad. Para evitar sesgos de ese tipo se diseñó para el muestreo la estrategia del triple filtro: entrevista informativa amplia, entrevista individual y negociación de participación individual.

los jóvenes. En todo caso, las distintas estrategias eran complementarias entre sí y serían para reforzar y profundizar la información nuclear obtenida a través de la guía de una amplia *Entrevista biográfica* diseñada para invitar a recordar la trayectoria vital de cada persona. Estas estrategias han sido una *Autopresentación* (facilita una descripción de cómo cada persona, de manera libre y espontánea, se presenta a sí misma, y define su identidad); un *Biograma* (una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente los tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital); la *Línea de Vida* (un cronograma personalizado sobre los hitos e incidentes que jalonan la vida de una persona, y la interpretación de los mismos); una *Entrevista focalizada* (una o varias guías de entrevista diseñadas para cada caso con la intención de analizar en profundidad algunas líneas o cuestiones derivadas de los análisis y sesiones previas) y el *Análisis de la foto* (una sesión en la que cada participante, elige una foto de su vida y recuerda a través de ella los acontecimientos, sentimientos y emociones vinculados a la misma). A todo ello y de forma ocasional se unieron diversos documentos personales como cartas, informes de entidades, otras fotos o imágenes, etc., que formaron parte en algunos casos de la información aportada por los participantes voluntariamente al estudio.

El análisis de las distintas transcripciones de las narraciones y documentos generados con las técnicas señaladas ha sido un análisis de datos cualitativos realizado teniendo como referencia el modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). Ese análisis de datos para facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se ayudó del soporte del programa informático MaxQda2. Se utilizó en el análisis un sistema de categorías mixto generado por ambos equipos de investigación partiendo de un proceso inductivo, que incluyó una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa) que era seguida en cada caso de una serie de sesiones de discusión y análisis grupal que pretendían evitar lecturas excesivamente paradigmáticas de la información (Bolívar, 2002) y servían para trazar las grandes líneas o ejes de la historia de vida de cada joven. Las mismas debían ser presentadas a éstos antes de la redacción de la Historia de vida, a fin de «compartir» también con ellos el proceso de escritura y evitar el riesgo de análisis meramente académicos de sus vidas.

Con las narraciones biográficas desarrolladas a partir de estas sesiones, se elaboraron las historias de vida de cada uno de los 48 participantes. En ellas se pretendía en cada caso describir e interpretar desde la perspectiva de cada participante, el carácter singular de la propia vida en los distintos ámbitos de desarrollo de la misma. En las *Historias de vida* se prestó una atención especial a la construcción del proceso de

exclusión, a las interrelaciones e influencia que los distintos eventos, ámbitos y situaciones tienen en la vida de la persona, y a su influencia y trascendencia en la trayectoria vital. Algunas de estas historias de vida pueden verse en los trabajos de Parrilla (2005), Susinos y Calvo (2006) y Gallego y Moriña (2007).

La segunda fase del estudio supuso un nuevo acercamiento a los datos intentándose esta vez un análisis horizontal o transversal de los mismos. Este análisis, a diferencia de los anteriores, no ha pretendido comprender a personas en particular, sino reunir y rescatar informaciones y descripciones que ayudasen a dibujar una visión general del proceso de exclusión narrado por los jóvenes. Es un análisis que surgió del cruce de las historias de vida y más en concreto del análisis comparativo de algunos hilos o ejes delimitados a tal fin como ámbitos o contextos en que se manifestaban, gestaban o desarrollaban procesos de exclusión. Estos ámbitos han sido el familiar, social, formativo y laboral, que, si bien se entrelazan en las biografías individuales, fueron ahora comparados desde una perspectiva sincrónica en el análisis horizontal. Dieron lugar a cuatro informes de investigación sobre los que se han publicado también algunos resultados parciales que pueden consultarse en los trabajos de Calvo y Susinos (2006); Susinos y Parrilla (2008); Parrilla, Moriña y Gallego (2008); Susinos, Calvo y Rojas (2009) y Moriña (en prensa).

### **Algunas reflexiones sobre cómo avanzar en la dirección de una investigación inclusiva**

Como se ha señalado, no pretende este artículo dar cuenta de los resultados globales del estudio, de los que se ha ido facilitando información en trabajos y apartados previos, sino plantear algunas cuestiones sobre la investigación inclusiva que sí se derivan de los resultados y el proceso de investigación sobre exclusión desarrollado. Hemos optado por incluir en estas reflexiones algunas de las distintas voces que nos han ayudado a construirlas, pretendiendo darles el carácter coral e inclusivo que se ha buscado en el trabajo realizado.

### **La investigación inclusiva supone una construcción inclusiva del conocimiento**

Las voces de algunos de los jóvenes de nuestro estudio nos han hecho pensar sobre los sesgos que se producen en la comprensión del fenómeno social de la exclusión

cuando nos servimos exclusivamente de los modos tradicionales de construir conocimiento. Sirva de ejemplo la reflexión de Mónica, una joven de 22 años que ante la invitación a participar en el estudio, deja clara su extrañeza por el interés que las experiencias personales, vividas, y prácticas puedan tener para la construcción del conocimiento: «Nunca antes nadie se había interesado por mí, por lo que he vivido. ¿Seguro que vale, que te sirve para algo?» Esta simple afirmación refleja de manera concisa y clara cómo la investigación sobre exclusión ha sido tradicionalmente excluyente en su propia construcción. Por eso cobra tanta importancia el asumir, como pretende la investigación inclusiva, que es nuestra responsabilidad y nuestra la obligación social, avanzar en el análisis de los procesos de exclusión e inclusión desde la posición hegemónica, centrada en el análisis de lo que los profesionales (profesores, trabajadores sociales, cuidadores, políticos...) y las disciplinas profesionales dominantes (como la psicología, la sociología, la medicina, etc.) establecen como «verdades» y cuestiones de interés, hasta una posición democrática y participativa en la que se otorgue representatividad a aquellas personas que pueden ofrecer información privilegiada, singular y única sobre dichos procesos. Cuando las narraciones localizadas y personalizadas son conectadas con las provenientes de diferentes estudios y autores, pueden construirse nuevos sentidos, contrastarse hallazgos o simplemente cuestionar estudios sobre procesos de inclusión y exclusión y la forma habitual de desarrollarlos. Parece pues indudable que para evitar la tiranía de los discursos profesionales y comprender la realidad social de los procesos de exclusión e inclusión, las voces, los recuerdos y vivencias de las personas en situación de exclusión, deben unirse y dialogar con las de los investigadores, los académicos, los políticos y en general, con las de todos aquellos agentes sociales y marcos teóricos que dicen representarles.

### **Los caminos narrativos como caminos inclusivos**

«La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda para contarla». La voz de García Márquez expresa como ninguna otra la idea ya planteada y refrendada en nuestro estudio que hace referencia a la clara necesidad de incluir la subjetividad en todo proceso de investigación que pretenda la comprensión de una realidad social. Procesos sociales tan complejos como los de inclusión y exclusión necesitan incorporar a su estudio el carácter personal y subjetivo de los mismos. La vivencia del proceso de exclusión, por ejemplo, es singular y única en cada caso, y no puede captarse su significado sin la comprensión de la experiencia vivida y narrada en primera persona. Pero, apunta además esta cita de Márquez, de un modo especialmente idóneo hacia el papel de la

narrativa en la reconstrucción de la propia experiencia. Efectivamente, como se señala desde la literatura sobre el tema, no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación, de su narración. Y sin embargo, las narrativas de los jóvenes, desvelan cuestiones que desde marcos metodológicos y epistemológicos convencionales podrían quedar silenciadas. A modo de ejemplo, en nuestro estudio sus narraciones han hecho aportaciones fundamentales en tres ámbitos. Unas veces han planteado *temas poco visibles* desde la academia, temas de los que ellos son «testigos» fieles como Ainscow señalaba recientemente (2008) en relación a las voces de los alumnos sobre la escuela<sup>5</sup>. Otras, los jóvenes de nuestro estudio a través de las experiencias vividas y narradas, *han cuestionado valores o principios* tradicionalmente asumidos, como las instituciones y servicios específicos, cerrados, solo para determinados colectivos, por estar ubicados en la exclusión social y la marginalidad y por atribuirse la representación de sus voces, deseos o necesidades. En otras ocasiones, en tercer lugar, han reflejado a través de sus narrativas la dificultad para hacer frente desde modelos individuales, a *las presiones sociales e institucionales* a que son sometidos. Desde esta perspectiva, una implicación derivada de esta investigación, que habremos de considerar seriamente si queremos que nuestra investigación sea inclusiva, es el cuestionamiento de los modos más habituales de investigar los procesos de exclusión e inclusión, por la distancia que suele establecerse entre investigador y objeto o cuestión investigada, por los instrumentos y marcos metodológicos utilizados y por los formalismos científicos que impiden un acercamiento heurístico y narrativo a un tema que así lo exige.

### **La investigación inclusiva propone una mirada «social» sobre los procesos de exclusión e inclusión**

Las dificultades de los propios jóvenes de nuestro estudio para asumir la construcción social de la exclusión nos alertan sobre una preocupante situación que puede ser interpretada como un síntoma del enorme poder de determinados discursos profesionales y sociales, que llegan a ser interiorizados y asumidos por los jóvenes atribuyendo su situación de vulnerabilidad o exclusión a sus propias características individuales. La discapacidad, por ejemplo, puede ser causa justificada de exclusión: «Supongo que no querían jugar conmigo porque me verían mongolita», nos dice una de nuestras jóvenes, o simplemente «yo no valgo para estudiar» planteaban otros muchos participantes situando

---

<sup>5</sup> Véase de modo específico sobre esta cuestión el trabajo de Susinos en este mismo monográfico.

en sus aptitudes el origen del fracaso escolar, por ejemplo. Sin embargo, tras expresiones como esas se encierran historias de fracasos y desencuentros escolares vinculados a la cultura dominante y las barreras que la misma impone. Cambiar el foco, la perspectiva desde la que interpretamos las necesidades y las situaciones de exclusión, desde el individuo a la sociedad y sus instituciones, proporciona una lente desde la que podremos examinar de manera más justa los procesos de exclusión. En esta línea cabe mencionar la utilidad y el sentido del clásico trabajo de Mills (1970), recuperado desde el movimiento social de interpretación de la discapacidad, que nos invita a usar la imaginación sociológica para demostrar las conexiones entre lo personal y lo público, y proporciona explicaciones sociales sobre cómo se construyen y mantienen las atribuciones y creencias individuales sobre la exclusión.

### **La investigación inclusiva se interesa y está comprometida con la transformación de la realidad**

Preguntarnos por la forma en que se originan y desarrollan los procesos de exclusión nos ha situado ante la cuestión del compromiso y papel de la investigación ante los mismos. ¿Es suficiente con describirlos, con entender cómo se producen, o tiene la investigación para ser inclusiva que asumir un compromiso activo ante los procesos de exclusión e inclusión? En nuestro estudio por ejemplo, la ya mencionada institucionalización y naturalización de los procesos de exclusión se hace patente de manera muy clara en el análisis que los jóvenes hacen de las instituciones educativas (aunque no son las únicas), que aparecen como un contexto clave en el desarrollo evolutivo y el mantenimiento de prácticas selectivas y excluyentes. Los sistemas educativos y más en concreto las escuelas de las que hablan los jóvenes de nuestro estudio están diseñadas para ser excluyentes. El trabajo realizado con los jóvenes deja claro, por ejemplo, que en el contexto escolar se desarrollan formas diversas de exclusión que, por haber sido naturalizadas a lo largo de la historia educativa pasan desapercibidas y son consideradas parte del hacer tradicional de las instituciones. Es el caso, por ejemplo, de las bondades atribuidas a las etiquetas como instrumento para determinar el tipo más adecuado de educación para los alumnos; el uso de espacios e itinerarios especiales basados en modelos paliativos y terapéuticos que sitúan a los alumnos en la periferia académica; el desarrollo de lo que Lingard (2007) ha llamado una Pedagogía de la Indiferencia consistente en no responder a las diferencias de los alumnos, ignorándolas, pero también en no hacer las diferencias necesarias para responder a las distintas necesidades de una manera equitativa; o la organización y gestión escolar defensiva (en

forma de medidas de autoprotección ante la diversidad como exámenes; castigos, medidas disciplinarias). Estas situaciones, que simplemente citamos a modo de ejemplo, y que se denuncian en la investigación por los jóvenes, entendemos que deben ser consideradas no solo como barreras que desde dentro de la escuela excluyen y marginan a los alumnos, sino desde una perspectiva más amplia, aquella que señala las limitaciones de la propia escuela y los sistemas formales de educación para enfrentar en solitario la complejidad de la exclusión social. De ahí que sea necesario que la investigación se plantee su papel ante las realidades sociales que estudia, comprometiéndose en la transformación de las mismas. La tendencia a desarrollar y defender planteamientos inclusivos locales así como políticas educativas y sociales integrales está relacionada con la capacidad que podrá tener la investigación de convertirse no solo en un proceso de denuncia, de descripción y análisis de situaciones y procesos de exclusión, sino también de puesta en marcha de mecanismos y acciones transformadoras de la realidad social en que se inscribe la misma.

### **La investigación inclusiva exige la creación de comunidades de investigación inclusivas**

Crear comunidades de investigación inclusivas para el estudio y análisis de los procesos de inclusión y exclusión es uno de los retos más importantes que hoy tiene la comunidad académica en torno al tema que nos ocupa, y que supone un cambio fundamental sobre la cultura investigadora y sus desarrollos. No solo afecta a cómo investigamos, sino a todo el proceso de investigación en su conjunto. Es así porque la investigación, como venimos señalando, es un instrumento que puede estar al servicio de la inclusión o, por el contrario, de la exclusión social. Por eso, la investigación inclusiva supone cambios importantes en la forma en que pensamos la investigación, pero también en los focos y objetivos de estudio, en los procedimientos que se utilizan para alcanzarlos, en la forma y relaciones que se establecen entre los participantes del estudio y en el modo en que se analizan y construyen significados sobre el proceso seguido. Farrell (2000) apunta acertadamente que la inclusión y la exclusión deben ser abordadas desde modelos de investigación contextualizados y locales que permitan captar el complejo entramado de las mismas y que ilustren la forma en que se van configurando esos procesos, no solo sus resultados. Esto supone la necesidad de crear relaciones y condiciones de investigación más inclusivas, de explorar y ensayar nuevos modos de desarrollar las relaciones de «partenariado» entre investigadores y participantes en los estudios así como la obligación de prestar mucha más atención a los modos y



procedimientos que utilizamos para alcanzar los objetivos que nos planteamos (Daudi, 2007). En definitiva, el reto que tenemos planteado es el de hacer del diseño de investigación, del proceso y desarrollo del mismo, un camino también inclusivo.

Este reto coincide con la demanda que en la literatura internacional autores como Barton y Oliver (1997), o asociaciones como la *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) vienen haciendo desde hace más de veinte años. Pero incluso más allá de ello, más allá de los límites que hemos mantenido en nuestro propio trabajo, creemos que hemos de considerar que no solo las voces de las personas en situación de exclusión deben ser escuchadas al analizar los procesos de exclusión (como hacemos desde los modelos participativos) sino que la investigación ha de afrontar el reto de indagar y explorar caminos y vías para que las personas en situación de exclusión participen en los procesos más amplios de toma de decisiones, tal y como se propone en los modelos emancipatorios. Solo así lograremos hacer de la investigación un instrumento al servicio de la inclusión.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2008). *Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas*. Ponencia. X CIOIE Barcelona, Diciembre 2008.
- BARTON, L. Y OLIVER, M. (1997). *Disability studies: past, present and future*. Leeds: The Disability Press.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (1).
- CALVO, A. Y SUSINOS, T. (2006a). Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de metodología biográfico-narrativa Congreso de Nacional de Sociología de la Educación. En M. GARCÍA LASTRA, et al. (2006), *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad*. Alemania. 123-124.
- CALVO, A. Y SUSINOS, T. (2006b). Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas. *Congreso Internacional de Educación Comparada (CESE) Actas del congreso*. Incluida en el Symposium: *Las cambiantes relaciones*

- entre Europa e Iberoamérica en las sociedades de la información, el conocimiento y el aprendizaje*, 1-13.
- CASTELLS, M. (1997). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, H. GIROUX, D. MACEDO Y P. WILLIS (Eds.). *Nuevas perspectivas críticas en educación* (13-54). Barcelona: Paidós.
- CHAPPELL, A. (2000). The emergence of participatory methodology in learning disability research: Understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, 28 (1), 38-43.
- Comunicación en ISEC, Glasgow, 2005.
- DAUDI, S. (2007). Using appropriate methodologies and processes for an inclusive research agenda: ensuring participation of diverse audiences in data collection. *Paper presented at the annual meeting of the North American Association For Environmental Education*, Virginia Beach, Virginia
- FARRELL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- GALLEGO VEGA, C. Y MORIÑA DÍEZ, A. (2007). Barreras y Ayudas a la Inclusión: la Historia de Vida de Gema. *Quaderns Digitals*, 1-13.
- KARSZ, S. (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- LENEY, T. (1999). European Approaches to social exclusion. En A. HAYTON (Ed.). *Tackling Dissaffection and social exclusion* (pp. 33-45). London: Kogan Page.
- LEVITAS, R. ET AL. (2007). *The multidimensional analysis o social exclusion*. Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs University of Bristol.
- LINGARD, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 245-266.
- LUENGO, J. J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- MCKEIL, L. (2000). *Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative Data análisis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MILLS, C. W. (1970). *The sociological imagination*. Harmondsworth: Penguin.
- MORIÑA DÍEZ, A. (2008). *La Exclusión Social: Análisis y Propuestas para su Prevención*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes. SM.

- MORIÑA, A. (en prensa). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*.
- OLIVER, M. (1992). Changing the social relations of research productions?, *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 101-114.
- PARRILLA, A. (2005). *The challenge of singularize the common accepted: the case of Desiree*. Paper ISEC: Glasgow.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dirs.). (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- (2007). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión. Proyecto Coordinado (Sevilla y Cantabria) I+D+I Ministerio de Educación y Ciencia. Ef. SEJ. 2004-06193-C02-EDUC.
- PARRILLA, A., MORIÑA, A. Y GALLEGO, C. (2008). Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión. Comunicación presentada al X CIOIE, Barcelona.
- SLEE, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, Julio.
- STALKER, K. (1998). Some ethical and methodological issues in research with people with learning disabilities. *Disability and Society*, 13, 1, 5-19.
- SUSINOS T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words'. Disabling barriers and social exclusion in young persons, *Disability and Society*, 2 (2).
- 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.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
- TEZANOS, J. F. (Ed.) (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Ed. Sistema.
- WALMSLEY, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11 (1), 54-64.

**Dirección de contacto:** Ángeles Parrilla. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España. E-mail: parrilla@us.es



# Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva

## Listening to share. Acknowledging students' authority in the project for an inclusive school

Teresa Susinos Rada

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

### Resumen

En este artículo, siguiendo el curso de nuestras investigaciones anteriores, analizamos cómo se pueden plantear experiencias de educación inclusiva que tomen como punto de partida la voz del alumnado y, de forma particular, la voz de aquellos colectivos sin *voz pedagógica*. La expansión reciente en países de nuestro entorno de iniciativas que se reúnen bajo el epígrafe de la voz del alumnado nos lleva a reflexionar sobre cuáles de ellas pueden ser consideradas netamente inclusivas, teniendo en cuenta que a veces la voz de los alumnos no es una herramienta de mejora educativa, sino más bien una iniciativa que ha sido canalizada y aprovechada dentro del discurso neoliberal. Se discute cómo estas experiencias han de provocar un cuestionamiento de las narrativas que venimos utilizando sobre la infancia y la juventud para que produzca un sincero reconocimiento de los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas. Se advierte sobre el riesgo de esencializar la voz del alumnado como si fuera una voz homogénea y sobre la necesidad de ensayar metodologías que nos permitan acceder a las voces silenciadas, lo que sin estar exento de grandes dificultades, es sin duda uno de los pilares de la investigación inclusiva. Igualmente se reflexiona sobre la necesidad de que las experiencias de la voz del alumnado estén fundamentadas en un modelo dialógico de la participación y fomenten un modelo diferente de autoridad pedagógica. Todo ello nos ofrece una mirada inusual sobre los problemas escolares, dando protagonismo al alumnado como sujeto activo en la vida escolar y nos proporciona una visión renovada de nuestras

prácticas que permitirá una construcción conjunta entre profesorado y alumnado de una educación más democrática.

*Palabras clave:* inclusión educativa, voz del alumnado, mejora escolar, participación del alumnado, escuelas democráticas, narrativas sobre la infancia.

### **Abstract**

In this article, as a follow-up to our previous research, we analyse how we can put forward inclusive education experiences based on students' voices, and in particular the voice of those groups without a pedagogical say. The recent expansion in neighbouring countries of initiatives categorised under the heading of 'student voice' leads us to reflect on which of these could be deemed to be wholly inclusive, bearing in mind the fact that sometimes students' voices are not an educational improvement tool, but rather an initiative that has been channelled and used within the neo-liberal discourse. This paper discusses how these experiences should lead to questioning the narratives that we have been using on childhood and youth, in order to provide a genuine recognition of the students as speakers with their own say on pedagogical issues. The risk of pigeon-holing students' voices as if they were a homogeneous voice, and the need to practise methodologies that allow us to access silenced voices is pointed out. This is by no means a path without inherent difficulties, but it is without doubt one of the pillars of inclusive research. A reflection is also made on the need for experiences of students' voices to be based on a dialogical model of participation, and to promote a different model of pedagogical authority. All these issues reveal an unusual insight into school problems, giving a lead role to the students as active subjects in school life, while offering a renewed vision of our practices, which will permit a joint construction by teachers and pupils of a more democratic education.

*Key words:* inclusion in education, students' voices, school improvement, student participation, democratic school, childhood narratives.

## **El punto de partida o la importancia de dar la voz al alumnado**

El objeto de este artículo es reflexionar sobre cuál es el papel que le hemos otorgado al alumnado en el proyecto inclusivo, cuál es su protagonismo en las iniciativas de me-

jora escolar que emprendemos, qué importancia puede tener esta preocupación en el marco de la inclusión educativa y qué oportunidades se abren al analizar y abordar la inclusión desde la perspectiva del alumnado.

Estas reflexiones que aparecen a continuación no son ajenas a las últimas investigaciones que hemos llevado a cabo (Parrilla y Susinos, 2005; Susinos, 2007; Parrilla y Susinos, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Susinos y Calvo, 2006; Susinos, Calvo y Rojas, 2009) en las que venimos indagando sobre la historia de vida escolar de jóvenes «sin voz pedagógica» (en términos de Bernstein) o del alumnado a quien habitualmente la escuela no da la palabra. Estas investigaciones se enmarcaron en el estudio del fenómeno de la exclusión escolar y social y parten de la preocupación ante el hecho innegable de que los procesos de exclusión/inclusión escolar tienen un efecto en la subjetividad de los jóvenes, produciendo determinadas trayectorias personales y limitando el acceso a diferentes ámbitos de participación (bien entendido que éste es un efecto nunca mecánico, sino más bien mediatizado y contradictorio).

En estas investigaciones (que son descritas en el artículo de mi compañera Ángeles Parrilla) hemos podido ensayar algunas de las posibilidades que ofrece la metodología biográfico-narrativa en la investigación educativa explorando en particular sus posibilidades para conocer qué barreras y ayudas<sup>1</sup> son identificadas por estos jóvenes en su historia de vida escolar. Es por tanto ésta una investigación claramente orientada a dar la voz, a escuchar las experiencias escolares de chicos y chicas en situación de desventaja o desigualdad social narradas en primera persona.

Esta misma preocupación por la voz de los jóvenes es la que nos ocupa en el nuevo proyecto que iniciamos ahora y que da pie a este artículo (Parrilla y Susinos, 2008). En esta ocasión pretendemos poner contexto a la voz de los jóvenes, analizar estas barreras y ayudas escolares dentro de sus propios centros educativos y comprobar cómo algunas escuelas particulares ponen en marcha iniciativas de aumento de la participación del alumnado y mejora inclusiva que se deriven de la escucha atenta de los grupos de alumnos o de individuos habitualmente silenciados.

Al abordar un proyecto como éste, surgido desde unos principios claramente inclusivos, nos parece que no es posible desconocer ni desligarse por completo de las iniciativas que han surgido con fuerza últimamente en nuestro entorno y que se reúnen bajo el epígrafe de *la voz del alumnado* (VA). Ésta es una expresión que comienza a ser

<sup>1)</sup> Este concepto de barreras sociales se atribuye a Zarb (1997) quien desde el Modelo Social de la Discapacidad pretendía señalar metafóricamente aquellos obstáculos o impedimentos que la organización social impone a las personas con discapacidad a lo largo de su vida y que les impiden el pleno disfrute de sus derechos cívicos. Son pues estas barreras las que finalmente «discapacitan», excluyen o segregan a dichos individuos y/o colectivos.

conocida entre nosotros como el resumen de una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares (Martínez, 2005; Rodríguez Romero, 2008; Nieto y Portela, 2008).

Conviene reconocer que este tipo de experiencias no son totalmente nuevas, sino que pueden entenderse como herederas del movimiento de mejora escolar, de la más reciente educación para la ciudadanía (Martínez, 2005) o de la promoción de los derechos de los niños (Rudduck y Flutter, 2007). Así mismo, tal y como argumentaré aquí, también podemos encontrar muchos nexos de unión entre estas iniciativas y el movimiento de inclusión educativa. En este sentido, me propongo hacer explícita esta relación porque creo que la fuerza y la salud del proyecto inclusivo depende, en gran medida del reconocimiento mutuo y de las alianzas que seamos capaces de establecer con otras iniciativas o movimientos dirigidos a la mejora escolar que a veces se presentan bajo otros nombres u otras adscripciones. Tal y como hemos afirmado en otras ocasiones, esto sólo será posible si progresivamente vamos construyendo un discurso sobre la inclusión más híbrido, más mestizo, que esté apoyado no sólo en las corrientes críticas de la educación especial, sino también en otras tradiciones teóricas que desde la sociología y la pedagogía de la diferencia están comprometidas con un ideal compartido de justicia social (Susinos y Parrilla, 2008).

Las experiencias de VA (así nombradas) tienen ya más de una década de historia en países como Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá y agrupan a una variada gama de iniciativas cuyo elemento común podría ser definido como el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar. La fuerza que este movimiento ha ido adquiriendo se aprecia en que, en algunos de estos países, ha conseguido instalarse en el discurso educativo oficial. De hecho, una de las más recientes líneas de acción de la administración educativa en Reino Unido está fuertemente comprometida con la VA y anima a las escuelas a que emprendan experiencias de participación del alumnado en la toma de decisiones organizativas y curriculares, de manera que profesorado y alumnado puedan compartir objetivos comunes que se aborden a través del trabajo conjunto (Department for education and skills, 2004; Department for children, schools and families, 2008).

La participación estudiantil se ha dirigido a objetivos muy diferentes, tales como la mejora de la gestión y dirección del centro a través de la promoción de iniciativas de liderazgo tales como los consejos escolares de comunidad, de escuela y de aula (Wyness, 2006; Whitty y Wisby, 2007; Maitles y Deuchar, 2006). Otras experiencias, que podríamos considerar entroncadas con la tradición anglosajona de negociación del currículum, se han implicado más bien en la mejora de la docencia y la discusión



conjunta entre el profesorado y el alumnado de diversos aspectos curriculares (Rudduck y Flutter, 2007) o en mejorar la relación entre la vida social y la vida académica y los espacios de ocio escolar. Otras iniciativas se proponen, de modo más general, fomentar la participación del alumnado en la reforma escolar (Silva, 2003).

También es posible encontrar propuestas basadas en una interdisciplinariedad inusitada, como por ejemplo las que convocan al alumnado y a los profesionales de la arquitectura para repensar y rediseñar los espacios escolares (y otros espacios para la infancia) (Flutter, 2006). Tal y como ha denunciado Manion (2007), seguimos aún hoy construyendo espacios e instituciones para la infancia (escuelas, parques, centros de ocio) que ignoran la opinión de los niños, que son un obstáculo en sí mismos para la participación y que están más bien pensados para excluirlos de la sociedad y «enjaularles» en una especie de «juvenilandia». En este sentido, es interesante comprobar cómo las experiencias de VA dirigidas al 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. Igualmente, se comprueba que a medida que aumenta la participación de los jóvenes, su estatus cultural se altera a la vez que aumenta su capacidad de toma de decisiones (Horelli, 2007), en definitiva, van adquiriendo un papel de actor social que sustituye a su habitual estatus de «paciente educativo».

Por último, otras iniciativas tienen como seña principal de identidad, no tanto el objetivo de la participación como el nivel de protagonismo que los alumnos asumen en el cambio. Éste es el modelo defendido por Michael Fielding quien anima a un mayor grado de iniciativa del alumnado en los proyectos de mejora que ha emprendido en numerosas escuelas británicas bajo el modelo de «alumnos investigadores». En estas escuelas el alumnado decide conjuntamente con el profesorado cuáles son los asuntos que la escuela debe mejorar y sobre los que van a iniciar su propia investigación (Fielding, 2001; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2008).

Así pues, el nivel de participación del alumnado puede representarse en un continuo que va desde las experiencias de mera consulta en las que domina el poder del adulto y en las que el alumnado se limita a responder a interrogantes planteados externamente, hasta experiencias de auténtica implicación activa en las que el alumnado es quien toma gran parte de las decisiones en la propuesta desarrollada y cuyos efectos en la institución escolar son contrastables (Lodge, 2005; Fielding, 2004; Martínez, 2005).

De ahí que sean muchos los autores que vienen advirtiendo sobre el hecho de que a veces la voz del alumnado no es una herramienta de mejora inclusiva, sino más bien una iniciativa que ha sido reconducida y aprovechada dentro del discurso neoliberal, en la que se prima la visión del alumnado como cliente o consumidor de servicios

más que como ciudadano y cuya utilidad última se encuentra exclusivamente ligada a la rendición de cuentas (Arnot, 2006; Robinson y Taylor, 2007). No podemos olvidar, tal y como denuncia Wrigley (2007), la fuerte presión que hoy reciben las escuelas para conseguir determinados objetivos de eficacia que le son impuestos externamente desde las administraciones educativas. Estas exigencias, bajo una apariencia de neutralidad técnica, resultan casi siempre incompatibles con el proyecto ético de la inclusión y la ciudadanía. El autor caracteriza esta situación bajo la consigna de «mucha vigilancia y poca confianza» que, analizada en sus consecuencias, resulta ser una amenaza a la inclusión escolar porque afecta de forma particular a los alumnos más desprotegidos y porque constituye un movimiento de presión de arriba a abajo que no ayuda a crear una cultura del fortalecimiento y la solidaridad entre el profesorado.

## **Removiendo las narrativas sobre la infancia para reconocer al alumnado como sujeto de enunciación**

Probablemente el punto central de las iniciativas que se proponen dar la voz al alumnado tiene que ver con la necesidad de remover nuestras ideas tradicionales sobre los niños y los jóvenes, sobre su estatuto de alumnos y sobre la creencia en la inexcusable verticalidad de las relaciones pedagógicas. Tal y como han asegurado Rudduck y Flutter (2007), necesitamos ver de otra forma al alumnado, abandonar la que ellas denominan la «ideología de la inmadurez» y la visión adultocéntrica de la infancia y la juventud para poder así reconocer a los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas.

Como se sabe, la infancia y la juventud son construcciones histórico-sociales, es decir, que no son categorías que puedan reconocerse ni en todas las sociedades, ni en todos los tiempos históricos, ni siquiera para ambos sexos por igual. Esto significa que a los menores les hablamos, les tratamos y les proponemos tareas en función de los discursos que hemos construido sobre ellos a lo largo de la historia de la cultura. Tal y como afirma Popkewitz (1998), estas visiones o narrativas establecen las fronteras de lo somos capaces de ver, pensar, sentir y actuar sobre la infancia.

La infancia como espacio evolutivo con características propias, de «naturaleza» distinta y en cierto modo opuesta a la adultez, tiene una historia relativamente corta (Gimeno, 2003; Steinberg y Kincheloe, 2000). A día de hoy la infancia y la juventud en los países occidentales se ha establecido como un período de muy larga duración, en

el que los niños y jóvenes son expresamente eximidos de cualquier responsabilidad en la contribución a la economía familiar y que habitan espacios y tiempos que les son propios y exclusivos (Calvo, Susinos y García, 2008; Escolano, 2000).

Sin duda a esta configuración de lo que hoy entendemos que debe ser la infancia han contribuido las aportaciones de diferentes saberes (la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Medicina y la Pedagogía), así como los cambios en los modos de vida y los sistemas de producción de las sociedades occidentales que han ido modificando los hábitos de crianza de otras épocas. En particular, el discurso «desarrollista» (o etapista) promovido desde la psicología alimenta una visión naturalizada de la infancia y la juventud, un pensamiento determinista sobre las fases del desarrollo infantil que se supone han de sucederse al margen de las condiciones históricas en las que ocurre la evolución del sujeto.

Por otra parte, nuestra idea actual de la infancia es inseparable de la escolarización, siendo ésta responsable en una gran medida de las narrativas que utilizamos sobre los niños y las niñas. La escuela, desde que se reguló bajo el «dogma» de la organización graduada (cursos, ciclos, etapas), ha tenido un papel fundamental en el proceso de homogeneización de la infancia, ya que «hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad» (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 22).

La escuela que tenemos se ha organizado históricamente en consonancia con esta idea de infancia pautada y graduada que describimos y, por ello, los papeles y responsabilidades que otorga al niño-alumno son muy limitados y siempre se desempeñan bajo la atenta mirada del adulto. Todos podríamos confirmar que apenas existen tareas, responsabilidades y atribuciones de relevancia que la escuela adjudique a los alumnos.

En realidad, los conceptos de infancia y juventud van inseparablemente unidos a las ideas de moratoria y transición y responden a una innegable lectura adultocéntrica, haciendo que el adulto ocupe el lugar al que nos dirigimos, hacia el que miramos y en el cual se verifica la completitud del ser humano (Balardini, 2008; Martínez, 2005). Sin embargo, necesitamos un modelo de pensamiento diferente, en el cual los períodos de la vida se reconozcan con tareas propias, que no son subalternas de otros estadios o momentos, sino que tienen entidad y valor por sí mismas dentro del recorrido vital de cada individuo. Por ello las iniciativas que aumentan la participación del alumnado constituyen una buena oportunidad para problematizar esta idea de la infancia que nos lleva a considerar al alumnado como ciudadanos mínimos. Con ello

estaremos en el camino de reconocer a los jóvenes como agentes competentes y sujetos activos en los cambios culturales y sociales y no como receptores pasivos, reducidos estrictamente al papel de destinatarios de nuestras iniciativas de protección y cuidado (Bragg, 2007).

## **La centralidad de las voces silenciadas en la investigación inclusiva**

Las propuestas de VA genuinamente inclusivas tienen que partir del reconocimiento de que la voz del alumnado no es única, uniforme (ni estática o definitiva), sino que en la escuela existen diferentes voces entre el alumnado, de las cuales algunas han sido tradicionalmente silenciadas. Esencializar la voz del alumnado, considerarla una voz homogénea nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela y a olvidar o ignorar las voces de quienes no se ajustan a este patrón de alumno, las voces ausentes o las culturas silenciadas dentro de la escuela (Torres, 2000).

Tal y como afirma Arnot (2006), existe un «alumno ideal» tras muchas experiencias de VA, un alumno al que le gusta la escuela, conoce y respeta sus normas, negocia, resuelve conflictos y construye conocimiento. Esta apreciación es muy importante desde una lectura inclusiva porque existe el peligro de que los procesos de consulta y participación del alumnado escondan y sirvan para legitimar las desigualdades existentes en la escuela al ignorar las voces silenciadas. Tal y como hemos mostrado en nuestras investigaciones (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007), las barreras para el aprendizaje y la participación que encuentran muchos de nuestros alumnos tienen que ser intencionalmente buscadas y activamente escuchadas si queremos que sus necesidades no se pierdan o queden ocultas en el bosque de la voz del alumnado.

Rechazar la noción de alumno como algo unitario, con perspectivas e intereses comunes y compartidos, remite a su vez a los debates sobre la identidad como algo único, esencial y estable (Cook-Sather, 2007). No es posible considerar la identidad de «estudiante» como única o definitiva, sino más bien como una identidad precaria, en construcción y contradictoria que se reconstruye en el proceso del diálogo y la interacción con los demás. Esta misma complejidad del concepto de identidad se representa en el concepto de «voz» que igualmente debiera tomarse como algo tentativo y

temporal, que no es ajeno a las contradictorias relaciones de poder que envuelven nuestra vida personal e institucional. Por ello, como veremos, las iniciativas de VA con valor inclusivo se asientan sobre modelos dialógicos de la participación, de forma que permitan generar significados compartidos de los problemas escolares y en los que las distintas voces sean escuchadas y recreadas.

La investigación inclusiva está particularmente interesada y comprometida en «sacar a la luz» las voces silenciadas o acalladas porque representan la palabra de aquellos jóvenes para quienes la escuela está fracasando en su misión de formación cívica. Este concepto de «voces silenciadas» que nos sirve para conocer en parte cómo se produce el conocimiento escolar y descubrir cuáles son las líneas de cambio que debemos emprender, adquiere aquí una gran fuerza política como herramienta para el reconocimiento y la participación de determinados colectivos.

Aprendemos así de la pedagogía feminista que ha utilizado la noción de voz como herramienta para luchar contra la hegemonía del conocimiento masculino (Arnot, 2006) y para denunciar la ausencia de la voz femenina en todos los ámbitos de la vida escolar, incluido el propio currículum común y obligatorio (Moreno, 2005; Blanco, 2000; Subirats y Tomé, 2007; Arenas, 2006). Autoras como Carmen Luke han argumentado que durante largos años de escolarización las mujeres han venido aprendiendo eficazmente la política de la voz y del silencio, «aunque no siempre tuviéramos palabras o teoría para hablar sobre cómo puede funcionar la pedagogía como silenciador» (Luke, 1999, p. 21).

Otros muchos grupos sociales son también silenciados en la escuela, tal y como expresan Arnot y Reay (2007). Estas autoras confirmaron en su investigación que el alumnado de clases trabajadoras es plenamente consciente de la existencia de voces dominantes y voces dominadas en la escuela y, aunque en muchas ocasiones no se hayan hecho con el código pedagógico legítimo durante su estancia en la escuela, sin embargo sí han experimentado en este tiempo cuál es su lugar en el sistema clasificatorio que regula la vida escolar.

## **Las escuelas como espacios de bienvenida y participación para todo el alumnado**

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha

sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Ainscow, 2001; Booth, et al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que no son muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumnado, sus voces y sus demandas y son mucho más abundantes aquellas que se dirigen a fortalecer al profesorado para la tarea educativa y a promover cambios que nacen de la iniciativa adulta.

Nuestra ya extensa experiencia sobre escolarización del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias confirma las dificultades que venimos teniendo para dar la voz a este colectivo, muchas de las cuales han de atribuirse al efecto que tiene en nuestras prácticas la visión individual y deficitaria que la escuela ha adoptado para explicar las dificultades para aprender de algunos alumnos. Desde el modelo social de la discapacidad este fenómeno se considera una parte de la denominada discriminación *ableísta*<sup>2</sup>, y que ha conseguido instaurar entre nosotros una visión también ableísta de la ciudadanía.

Esta narrativa del déficit tiene una enorme fuerza performativa porque consigue reorganizar la experiencia en el mismo acto de nombrarla o de describirla y, además, se halla fuertemente anclada en las instituciones sociales, siendo especialmente visible en las escuelas. Tal y como se ha denunciado repetidamente por numerosos autores, existen muchos aspectos organizativos y curriculares de nuestras escuelas que, lejos de facilitar y promover la participación y el aprendizaje de todos, consiguen perpetuar los modelos tradicionales de dependencia y experticidad que han caracterizado la educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas (Skrtic, 2005; Daniels, 2006).

Los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado, sino que siguen vigentes con el constante surgimiento de nuevas etiquetas diagnósticas («en riesgo», «dificultades de aprendizaje», «dificultades emocionales», «superdotado», «trastorno de atención con o sin hiperactividad») que se crean con finalidades principalmente segregadoras y que condicionan definitivamente nuestras prácticas escolares haciendo muy improbables las iniciativas de participación del alumnado previamente etiquetado (Everelles, 2005). Sin duda, necesitamos someter a discusión las prácticas segregadoras en las escuelas, muchas veces invisibles y naturalizadas que, sin embargo contribuyen poderosamente a la formación de subjetividades excluidas, tal y como hemos visto en anteriores investigaciones.

---

<sup>2</sup> Se ha definido como el sistema de pensamiento dominante que oprime a las personas con discapacidad y que se fundamenta en las creencias hegemónicas sobre la salud, la productividad, la belleza y el valor de la vida humana que son perpetuadas por diversos mecanismos sociales muy poderosos en la construcción y el mantenimiento de los discursos sobre la normalidad/anormalidad del ser humano (Hehir, 2005; Davis, 1997).

Estos procedimientos de etiquetación-segregación no pueden ser entendidos al margen de la actividad y el papel desempeñado por los profesores y los expertos en educación especial. Por más que desde los colectivos de personas con discapacidad se han denunciado muchos de estos abusos (Swain et al., 2003), el poder que los profesionales vienen teniendo sobre la vida de estos niños y niñas no ha sido traído al debate público con la presencia que se merece. La inclusión educativa no puede permanecer al margen de esta polémica y, al asumir como propio el compromiso de la participación de todo el alumnado (especialmente de aquellos con más dificultades para hacerlo), debe afanarse por buscar vías para hacer efectivo su derecho a tomar decisiones y hacer elecciones sobre asuntos que les afectan en primera persona. Ello lleva aparejada una revisión necesaria del papel de los profesionales de la rehabilitación y el cuidado, del profesorado en general y de los modos de organización escolar al uso en las escuelas de hoy.

El propio Michael Fielding, tras su larga experiencia en iniciativas de VA, ha señalado que una de las principales preocupaciones que han de contemplar las escuelas es cómo conseguir una *inclusión radical* (Fielding, 2008) porque reconoce las dificultades que las escuelas están teniendo para poner en marcha experiencias que permitan oír la voz de jóvenes en desventaja y para encontrar el equilibrio deseable entre el reconocimiento de la diferencia y el derecho a la inclusión de este alumnado. Se pregunta cómo establecer espacios de reflexión y acción para grupos escolares minoritarios que sean espacios de libre expresión para ellos (p. ej. los espacios para chicas con dificultades emocionales y conductuales (EDB) creados por Crudas y Haddock, 2003) sin que a la vez se conviertan en guetos que aumenten la brecha entre unos grupos y otros. Se pregunta, en fin, cómo distinguir entre las iniciativas que generan dependencia y aquellas que consiguen que las personas con discapacidad puedan abrirse hacia otros colectivos y hacia espacios públicos más amplios en las escuelas.

Por otra parte, sacar a la luz las voces silenciadas, suprimidas es conceptual y prácticamente muy difícil porque las epistemologías y los métodos tradicionales de indagación basados en una epistemología de voz hegemónica (ableísta, androcéntrica, etc.) no son capaces de captar estas voces (Cook-Sather, 2007; Arnot, 2006). En nuestra opinión, tal y como hemos dicho en otras ocasiones, no debemos olvidar que la voz como concepto polisémico puede y debe ser explorada por caminos alternativos que, a veces, han de servirse de metodologías adaptadas o alternativas (Susinos y Parrilla, 2008; Rojas, 2008). Sin embargo, pese a la indudable dificultad que aquí se plantea, éste es uno de los puntos fundamentales de las iniciativas de VA que se dirigen hacia los objetivos de inclusión educativa.

## Las experiencias de VA son inclusivas si promueven un modelo diferente de autoridad educativa y un modelo dialógico de la participación

Sin duda, las experiencias que tratan de dar la voz al alumnado sólo podrán considerarse inclusivas si cuestionan los sistemas tradicionales de poder que se establecen en las escuelas y logran transformar estas relaciones y redes de poder en otro sistema diferente. En este sentido, la modificación del papel del alumnado va inseparablemente unida a un cambio en los modos de relación entre alumnado y profesorado. Es a este nuevo modelo de relación al que Fielding denomina de *colegialidad radical* (Fielding, 1999).

Ésta es una idea que igualmente puede rastrearse en la pedagogía feminista: el rechazo de la autoridad y el poder tradicionales en las relaciones entre alumnado y profesorado y la necesidad de establecer encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común, el apoyo y la inquietud por dar voz a los silenciados (Luke, 1999). Es una nueva forma de entender el concepto de *autoridad educativa* basada en el concepto feminista de autoridad definido éste como un principio del orden simbólico (no del orden social) que caracteriza algunas relaciones, generalmente entre personas de diferente edad, como relaciones no dominadoras y que se dirigen a promover el crecimiento del «otro». Según Nieves Blanco, la autoridad pedagógica, así entendida, necesita que seamos capaces de reconocer al *otro* tal y como es, de aceptarlo, valorarlo y verlo en su singularidad, «no inventártelo, (...) no confundir su deseo con el mío, no invadir su espacio ni asumir sus responsabilidades y limitar su libertad» (Blanco, 2002, p. 119). Ello nos llevará a *asumir la diversidad* en las habilidades, las necesidades y los intereses del alumnado y a encontrar canales adecuados para que esta diversidad se exprese.

Igualmente, estos encuentros han de estar *abiertos a la incertidumbre*, a lo que está por venir. Se trata de compartir un espacio abierto, un espacio para crear, sujeto a transformaciones y también a contradicciones, conflictos y fracasos. Es el lugar que permite la creación y la negociación conjunta de significados. Por ello, las relaciones pedagógicas han de *buscar el encuentro personal*, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación. Es el modelo dialógico de la participación que reivindican Robinson y Taylor (2007) para las iniciativas de VA. Sin duda esto llevará a abrir conflictos y a cuestionar las relaciones de poder que permitirán construir nuevas formas de relación.

Por último, esta nueva forma de autoridad ha de partir de y *valorar la experiencia, el conocimiento vivo* de cada cual. Necesitamos aprender a escuchar y a poner



en valor las ideas de los demás para encontrarles sentido y para conectarlas entre sí. Es importante promover la expresión de las propias ideas, aunque no siempre sean claras, ni sean definitivas y además estén mezcladas de confusión.

## **Algunas conclusiones y algunas pistas para seguir pensando**

Se puede interpretar lo dicho hasta aquí como una defensa del uso de la voz del alumnado como movilizador del cambio, como herramienta para la mejora escolar y simultáneamente, como una llamada de atención sobre cuándo y en qué condiciones las iniciativas de participación y consulta del alumnado pueden ser consideradas inclusivas. Tal y como afirma Fielding (2001, 2008) conviene interrogarse sobre algunos aspectos clave a la hora de poner en marcha y evaluar las iniciativas de participación del alumnado:

- Preguntarnos por qué iniciamos la experiencia (valores y objetivos), por qué el proyecto es animado o resistido en este centro concreto y a quién beneficia finalmente.
- Reflexionar sobre cuestiones de poder y control (qué voces se oyen más claramente en la escuela, a quién se le permite hablar y sobre qué aspectos, quién se hace escuchar de forma más nítida, quién escucha y por qué).
- Reconocer qué capacidades, disposiciones, habilidades y actitudes son necesarias para que se pueda desarrollar la experiencia. Cuáles son nuestras acciones y responsabilidades en el proyecto
- Qué función tienen los sistemas y estructuras escolares en la experiencia, esto es, cómo apoya la escuela a quienes están comprometidos con la iniciativa y qué apoyos y recursos pone a su disposición.
- Preguntarnos qué cambia en la escuela con esta iniciativa y vigilar para que los procesos de participación no se burocraticen, no se conviertan en actividades sin interés alguno para el alumnado y no sean instrumentalizados para otros fines.

Emprender cambios escolares basados en el aumento de la participación del alumnado no depende ni de la edad ni de cualquier otra condición del alumnado porque siempre es posible ampliar el espacio de toma de decisiones del que disponen o que les cedemos. A medida que los jóvenes van ensanchando su propio territorio (asumiendo

mayor protagonismo, mayor capacidad para dotar de sentido a la experiencia y mayor responsabilidad en la vida escolar), también aumentará nuestro reconocimiento de su capacidad para hacerlo.

De todo lo dicho hasta aquí, se desprende una nueva forma de entender la relación pedagógica en la que el alumnado entra en la escena escolar con mucho mayor protagonismo del que ahora le es permitido. Ello conlleva la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo abierto y la transformación escolar que modificará tanto los papeles del alumnado como la misma profesionalidad docente, tal y como la entendemos hoy (Fielding, 2008; Rodríguez Romero, 2008; Bolívar, 2006).

Por último, la voz del alumnado nos puede proporcionar una perspectiva inusual sobre los problemas escolares, una mirada a la que no estamos acostumbrados porque enfoca y dilucida aspectos centrales de vida en la escuela desde las posiciones periféricas que habitualmente ocupa el alumnado. Ésta es una oportunidad que la inclusión educativa ha de apreciar y alentar porque facilita que las escuelas emprendan un camino que las convertirá en instituciones que enseñan y aprenden democracia, instituciones sensibles y receptivas a la opinión del alumnado (la de *todo* el alumnado), en las que se van construyendo sistemas y estructuras sostenibles que alimentan y canalizan la participación de los jóvenes y que, finamente, las convierte en instituciones más comprometidas con los valores de la inclusión y la justicia educativa.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ARNOT, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. SKELTON, B. FRANCIS Y L. SMULYAN, *The sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- ARNOT, M. & 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.
- BARTON, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope. En L. BARTON, (ed.) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.

- BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO Sevilla*: Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En M. MONTOYA, (Ed.) *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Cuadernos inacabados* (pp. 113-151). Madrid: Horas y horas.
- BOLÍVAR, A. (2006). *Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOOTH, T. ET AL. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- BRAGG, S. (2007). «Student voice» and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 343-358.
- CALVO, A., SUSINOS, T. Y GARCÍA, M. (2008). Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones. En M. GARCÍA, A. CALVO Y SUSINOS, T. *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 69-124). Madrid: Narcea.
- COOK-SATHER, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: lessons for liberatory educational research from poststructuralistic feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 389-403.
- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- CRUDDAS, L., & HADDOCK, L. (2003). *Girls' voices: Supporting girls' learning and emotional development*. Staffordshire, England: Trentham Books.
- DANIELS, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British J. of Special Education*, 33 (1), 4-9.
- DAVIS, L. (2006). Constructing normalcy: the bell curve, the novel and the invention of the disabled body in the nineteenth century (pp. 3-16). In L. DAVIS, *The disability studies reader*. London: Routledge.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EVERELLES, N. (2005). Rewriting critical pedagogy from the periphery: materiality, disability and the politics of schooling. En S. GABEL (ed.) *Disability studies in education* (pp. 65-84). New York: Peter Lang Pub.
- FIELDING, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change* (2), pp. 123-141.
- (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.
- FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.

- FLUTTER, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments, *Educational Review*, 58 (2), 183-193.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- HEHIR, Th. (2005). *Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement, *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- LUKE, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- MAITLES, H. & DEUCHAR, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!' consulting the pupil voice in Scottish schools, *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, (3), 249-266.
- 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, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MORENO, E. (2005). Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género. En M.A. SANTOS GUERRA, (Coord.). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 79-105). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- NIETO, J. M. Y PORTELA, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-26.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education: A view from Inside. En L. BARTON Y F. FLETCHER (eds), *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books,.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*, Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- (2007). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes. (Cantabria y Sevilla). Convocatoria Nacional I+D+I 2004-07. Ref.: SEJ2004-06193-C02-02/EDUC.
- (2008). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

- POPKIEWITZ, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares.
- ROBINSON, C. & TAYLOR, C. (2007). Theorizing students voice: values and perspectives. *Improving schools*, 10 (1), 5-17.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.
- ROJAS, S. (2008). La «VOZ» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SILVA, E. (2003). Struggling for inclusion. A case study of students as reform partners. En B. RUBIN & E. SILVA (Eds.). *Critical Voices in school reform* (pp. 11-30). New York: Routledge.
- SKRTIC, T. (2005). A political economy of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 149-155.
- STEINBERG, Sh. Y KINCHELOE, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171. Monográfico sobre Educación Inclusiva.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words». Disabling barriers and social exclusion in young persons, *Disability and Society*, 2 (2).
- 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.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
- SWAIN, J., FRENCH, S. & CAMERON, C. (2003). *Controversial issues in a disabling society*. Buckingham, Open University Press.
- TORRES, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.
- WYNESS, M. (2006). Children, young people and civil participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58 (2), 209-218.

ZARB, G. (1997). Researching disabling barriers. En BARNES, COLIN Y MERCER, *Geof Doing disability research* (pp. 49-66). Leeds: The disability press.

## Fuentes electrónicas

BALARDINI, S. A. (2008). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Recuperado el 23 de abril de 2008 de:

<http://168.96.200.17/ar/libros/cyg/ juventud/balardini.doc>

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). *Working Together: Listening to the voices of children and young*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008.

<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload /DCSF-00410-2008.pdf>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2004). *Working Together. Listening to the voices of children and young people*. Recuperado de:

<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES%200134%20-200MIG1963.doc>.

FIELDING, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as in inclusive professional practice, *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34. Recuperado el 2 de agosto de 2008 de:

<http://www.sussex.ac.uk/education/documents/radical2.pdf>

— (2008). *Beyond student voice to democratic community*. Consultado el 2 agosto, de 2008 de

[http://www.ioe.ac.uk/schools/efps/Beyond\\_Student\\_Voice\\_to\\_Democratic\\_Community.pdf](http://www.ioe.ac.uk/schools/efps/Beyond_Student_Voice_to_Democratic_Community.pdf)

HORELLI (2007). Constructing a Theoretical Framework for Environmental Child-Friendliness. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 267-292. Recuperado el 7 septiembre de 2008, de

[http://www.colorado.edu/journals/cye/17\\_4/17\\_4\\_14\\_ConstructingAFramework.pdf](http://www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_14_ConstructingAFramework.pdf).

WHITTY, G. & WISBY, E. (2007). *Real Decision Making? School councils in action*. Recuperado de <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR001.pdf>

**Dirección de contacto:** Teresa Susinos. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avenida de los Castros s/n, 39005. Santander, España. E-mail: [susinos@unican.es](mailto:susinos@unican.es)

# Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones

## Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations

Len Barton

*Instituto de Educación. Universidad de Londres. Londres, Reino Unido.*

### Resumen

Este trabajo se propone plantear algunas reflexiones personales sobre el surgimiento y desarrollo de Estudios sobre Discapacidad en Inglaterra. Se mantiene en éste que el apoyo a dicho proceso de desarrollo es una manera de concebir la discapacidad como forma de opresión social, en la que la naturaleza de la discriminación y exclusión en sus complejas y variadas formas se conciben como esencialmente significativas. La identificación, desafío y eliminación de las barreras discapacitadoras se entiende como una tarea grave y urgente. Los estudios de discapacidad se perciben como un proceso crítico de cuestionamiento en el que, al involucrarse con personas discapacitadas, las dimensiones conceptuales, teóricas, explicativas y prácticas se consideran de vital importancia.

El presente artículo también sostiene que la lucha por la inclusividad entraña una exploración rigurosa y constante de las concepciones, cuestiones e interrogantes relacionados con la equidad, la justicia social, la exclusión y la ciudadanía. El móvil que da lugar a tal vínculo es el deseo de un cambio transformador. Esto va más allá de la cuestión de discapacidad para adentrarse en la búsqueda de un mundo social y material no discriminatorio y no opresivo.

Al tiempo que se resaltan valoraciones concretas de los Estudios sobre Discapacidad, la atención se centra en su impacto sobre el desarrollo y la enseñanza de cursos de posgrado en Educación Inclusiva en dos universidades, de los que el autor y sus colegas han sido responsables. Se identifican y debaten tres apreciaciones, que son: la creación social de categorías; el modelo social y sus implicaciones para la naturaleza y el fin de la investigación y, para terminar, la cuestión del cambio transformador.

En la Conclusión, se destacan una serie de interrogantes que han surgido de esta empresa y que continúan siendo un reto para futuros cambios. Finalmente, el informe se sitúa en un marco más amplio en el que pasan a primer plano las cuestiones transculturales, la globalización y la importancia de fomentar reflexiones críticas sobre suposiciones, opiniones y prácticas personales. El objetivo global es seguir impulsando el debate y el análisis.

*Palabras clave:* estudios sobre discapacidad, modelo social, derechos, inclusividad, exclusión, barreras discapacitadoras, equidad, cambio transformador

### **Abstract**

This paper seeks to provide some personal reflections on the emergence and development of Disability Studies in England. The paper contends that underpinning this process of development is a conception of disability as a form of social oppression, in which the nature of discrimination and exclusion in their complex and varied forms, are viewed as fundamentally significant. The identification, challenge and removal of disabling barriers is seen as a serious and urgent task. Disability Studies is perceived to be a critical process of enquiry, in which engaging with the voices of disabled people, the conceptual, theoretical, explanatory and practical dimensions involved, are perceived to be of central importance.

The paper also argues that the struggle for inclusivity entails a serious and perennial exploration of conceptions, issues and questions concerning equity, social justice, exclusion and citizenship. The motivation for this engagement is a desire for transformative change. This goes beyond the issue of disablement in the pursuit of a non-discriminatory, non-oppressive social and material world.

Highlighting particular insights from Disability Studies, attention is focused on their impact on the development and teaching of postgraduate courses in Inclusive Education in two Universities which the author and other colleagues have been responsible for. Three insights are identified and discussed, and they are: the social creation of categories; the social model and its implications for the nature and purpose of research, and finally, the issue of transformative change.

In the Conclusion, a series of questions are highlighted which have emerged from this particular engagement and which continue to be a challenge for future changes. Finally, the account is set within a broader framework in which cross-cultural issues, globalisation, the importance of encouraging critical reflections on personal assumptions, understandings and practices are foregrounded. The overall intention is to stimulate further discussion and analysis.

*Key words:* disability studies, social model, rights, inclusivity, exclusion, disabling barriers, equidad, transformative change.



## Introducción

En este estudio se identifican y examinan algunas de las principales novedades relacionadas con los estudios sobre discapacidad en Educación Superior en Inglaterra y sus implicaciones en la búsqueda de la inclusión. Para ello, se ha recurrido a la experiencia y al conocimiento obtenido tanto de la investigación como de la enseñanza. Para poder acometer esta labor, me gustaría destacar los beneficios alcanzados en términos de mi propio aprendizaje y la profundización lograda en este campo a raíz de mi compromiso y amistad con personas discapacitadas, colegas académicos y estudiantes.

## Estudios sobre discapacidad

Hasta 1975, la discapacidad se estudiaba dentro del ámbito académico, principalmente dentro de la Medicina y de otras disciplinas relacionadas con la salud. Sin embargo, a partir de aquel año, la Universidad a Distancia, en especial a través de los esfuerzos de Finklestein, introdujo un curso para estudiantes universitarios titulado *Las personas minusválidas en la comunidad*. Desde entonces, los cursos para estudiantes universitarios y graduados no han dejado de proliferar dentro de, por ejemplo, el campo de la Sociología, Medicina, Cultura y Educación. En los últimos tiempos ha habido un interés creciente en cuestiones relacionadas con la discapacidad en Geografía Social y Ciencias Políticas.

Las pruebas sustantivas relacionadas con el desarrollo y la importancia que han tenido los estudios sobre discapacidad en Educación Superior residen en la siguiente combinación de elementos: el crecimiento significativo de cursos en los niveles iniciales y de postgrado; la posición y el trabajo de los académicos discapacitados en Educación Superior; el número creciente de centros de investigación y agrupaciones especializadas en investigación sobre discapacidad; el apoyo cada vez mayor para la financiación de estudios de investigación sobre discapacidad llevados a cabo por distintos Consejos de Investigación; el estatus y el impacto del diario *Discapacidad y Sociedad*, que actualmente publica siete números al año y es conocido en todo el mundo como el diario de referencia en este ámbito; el apoyo creciente para la organización de conferencias nacionales e internacionales en Reino Unido y la posición que ocupa la Asociación para los Estudios sobre Discapacidad del Reino Unido en este ámbito, así como el rápido crecimiento de las publicaciones que tratan una amplia gama de cuestiones relacionadas con la discapacidad, en especial *Commissioned Book Series*, publicada

por editoriales internacionales (Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T., 1999; Barton, L., 1996, Thomas, C., 2007).

Sin embargo, todos estos acontecimientos, por muy impresionantes que puedan parecer, no deberían enmascarar el trabajo que todavía queda por hacer, sobre todo en cuanto al modo según el cual los aspectos relacionados con la discapacidad son, a menudo, pasados por alto u obviados dentro del ámbito académico, o podrían ser vistos mejor, como un factor fijo en relación con las principales preocupaciones sobre la clase, género, raza y sexualidad.

En un artículo previo inédito, Oliver y Barton (2000) perfilaron algunos de los retos y tensiones emergentes dentro del campo de los estudios sobre discapacidad. Entre otros, se incluía la identificación y posterior crítica de lo que estos autores consideraban como distorsiones producidas por los sociólogos de la salud y la enfermedad en cuanto a cómo definían los estudios sobre discapacidad. Cuestionaron algunos presupuestos tales como:

- Los estudios sobre discapacidad han desprovisto al cuerpo de toda consideración.
- Estos estudios fallan a la hora de representar la diversidad o diferencia y son una antimedicina.

Asimismo, señalaron las tensiones existentes entre los académicos que trabajaban en el campo de los estudios sobre discapacidad y de los discapacitados en general, entre las cuales se incluyen las siguientes:

- La creciente diferencia en la forma de vida de aquellos que han desarrollado una profesión académica a partir de la aparición de los estudios sobre discapacidad, y la posición y experiencia de las personas discapacitadas.
- Las tensiones surgidas a la hora de satisfacer las demandas de los miembros de la comunidad académica, incluidas las formas concretas a la hora de publicar y mantener el acceso, así como la credibilidad, con las personas discapacitadas y sus organizaciones en sus luchas diarias.
- Por último, las presiones adicionales que implica la vida académica para los académicos discapacitados en cuanto a conseguir mantener su estatus en un mundo lejos de ser considerado como inclusivo en términos de condiciones, relaciones y valores.

Aunque este análisis se llevó a cabo hace casi una década, continúa siendo aplicable a la situación actual. En entrevistas recientes mantenidas con académicos discapacitados que han tenido influencia en el desarrollo de los estudios sobre discapacidad formulé la siguiente pregunta: ¿Qué caracteriza a los estudios sobre discapacidad? Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Lo primero es que se trata de un curso sobre estudios académicos, no de un curso de formación... Eso quiere decir que no se tiene por qué cursar, necesariamente, estudios sobre discapacidad en caso de estar trabajando con personas discapacitadas... Por otro lado, está basado en el modelo social. Trata sobre la sociedad en la que vivimos, no sobre las deficiencias. Las deficiencias se incluyen de una forma natural, y no trata sobre aquello que es diferente en estas personas, sino sobre la sociedad en la que vivimos. Se trata de un estudio académico de la sociedad en la que vivimos y, dentro de ésta, se abordan las experiencias de los discapacitados, así como la forma de afrontar el trato que reciben y la discriminación que padecen en nuestra sociedad.

Otra respuesta obtenida fue la siguiente:

Los grupos de académicos e investigadores que trabajan alrededor de la idea del modelo social de discapacidad. Así es como veo yo a los estudios sobre discapacidad en Educación Superior en Reino Unido.

Y finalmente:

Estudios sobre discapacidad... La ventaja de estos estudios es que se sirven de diversas ciencias sociales para tratar de comprender cómo es la vida de las personas discapacitadas, y cuando se trata de estudios verdaderamente útiles, entonces se consigue conectar con las voces de los discapacitados y sus organizaciones.

De todas estas respuestas podemos destacar una serie de cuestiones importantes en relación con la forma que tienen de entender la naturaleza de los estudios sobre discapacidad los académicos discapacitados en Inglaterra. En primer lugar, se considera que este tema trata fundamentalmente, y sin ningún tipo de reparo, sobre la posición, las posibilidades futuras de las personas discapacitadas y sus organizaciones en su lucha por los derechos, la ciudadanía y la vida independiente. En segundo lugar,

el modelo social de discapacidad se sitúa en el centro de los estudios sobre discapacidad, siendo éste el nexo de unión con el origen de los movimientos de las personas discapacitadas. A modo de resumen se puede decir que el modelo social desarrollado por las personas discapacitadas cumple diversas funciones:

- Proporciona un marco y una lengua para que los discapacitados puedan *describir* sus experiencias. La discriminación, la exclusión y la desigualdad pueden ser mencionadas y cuestionadas.
- Ofrece un medio para poder *explicar* y entender la cuestión de la discapacidad en términos de condiciones y relaciones socioeconómicas más amplias.
- Proporciona una base para el *apoyo* y el compromiso colectivo entre los discapacitados.
- Finalmente, se trata de un medio a través del cual se puede ofrecer una alternativa y proyectar una imagen positiva de la discapacidad en el mundo de los no discapacitados. Por lo tanto, tiene una función *educativa* muy importante.

Por último, la forma de interpretación y compromiso que sostienen estos cursos tiene una serie de implicaciones significativas en la naturaleza de la propia investigación, en términos de objetivos, procesos y resultados.

En el resto del artículo se presentará un análisis más completo de estos factores que han sido identificados y el impacto que puede tener cada uno de ellos en la lucha por la inclusividad. Aunque el término modelo social puede ser atribuido al trabajo de Oliver (2004), un académico discapacitado, el apoyo teórico para este modelo se encuentra en la «Declaración de los Derechos de los Discapacitados» surgida a raíz de un debate entre la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (*Union of the Physically Impaired Against Segregation* -UPIAS-, según sus siglas en inglés) y la Alianza de los Discapacitados (*Disability Alliance*). La posición de la UPIAS (1976) es bastante clara:

En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con deficiencias. La discapacidad es algo que se *impone* a nuestras deficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad.

Esta declaración, tal y como señala Barnes (1997), ha sido desde entonces ampliada para incluir todo tipo de deficiencias, físicas, sensoriales e intelectuales, y constituye

también la posición oficial sostenida por el *British Council of Disabled People and the Disabled Peoples' International*. De esta forma Oliver (1990) sostiene lo siguiente:

Las personas con discapacidad experimentan su condición de tales como una limitación social, sea que estas limitaciones se produzcan como consecuencia de los entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad del público en general para usar la lengua de signos, de la carencia de material de lectura en Braille o de las actitudes públicas hostiles hacia personas con deficiencias no visibles (p. XIV. Introducción).

Por lo tanto, la discapacidad es un medio significativo de diferenciación social. El nivel de estima y la posición social de las personas discapacitadas deriva de su posición en relación con las condiciones y relaciones entendidas en un sentido más amplio dentro de una sociedad dada. Esta perspectiva cuestiona tanto la percepción profesional como la pública sobre la discapacidad. Por otro lado, implica algo más que una serie de cambios relacionados con cuestiones relativas al acceso y los recursos. Se trata de la lucha por los derechos, la ciudadanía y la introducción de una legislación antidiscriminatoria (Centro de Estudios para la Igualdad, 1994 -*Equality Studies Centre*-).

El modelo social no debe ser entendido como un modelo fijo poco proclive al cambio. Existen varios puntos de discusión y crítica entre los analistas discapacitados, los activistas y otros académicos no discapacitados sobre la adecuación o validez de las interpretaciones particulares. Por ejemplo, para algunos de ellos la fuente de las condiciones y relaciones discriminatorias y opresivas radica en el quehacer fundamental del sistema capitalista. De esta forma, el énfasis se sitúa en una política económica de la incapacidad. Por otro lado, están aquellos que, aunque fieles a una perspectiva materialista, están influidos por las ideas feministas y se muestran proclives a enfatizar la dimensión psico-emocional de la discapacidad. Por último, habría que citar a aquellos que están influidos por el postmodernismo y que sostienen que el modelo social no puede solventar de manera adecuada las complejidades de la experiencia global de las personas discapacitadas o hacer frente a los retos que presentan los discapacitados en cuanto a la idea de reencarnación o las interconexiones existentes entre discapacidad y otros aspectos sobre la desigualdad.

El hecho de haber mencionado todos estos puntos de vista no debe ser interpretado como un deseo de querer suprimir todos estos debates, sino más bien como una forma de mostrar los tipos de debate que están teniendo lugar dentro del movimiento de la discapacidad y de los estudios relacionados con este ámbito. Por ejemplo, algu-

nos artículos publicados en medios locales colectivos en los que se aborda el tema de la discapacidad (Gibas, 2002; WECODP 2002; Rae, 2003) constituyen un testimonio de gran franqueza. Por otro lado, es posible encontrar artículos significativos que reflejan este tipo de debates en el diario *Disability and Society*. Barnes, en un intento de abordar algunas de estas cuestiones, señala que el modelo social no niega la importancia de todas aquellas cuestiones relacionadas con las personas que tienen algún tipo de deficiencia (intervenciones médicas adecuadas, factores psico-emocionales) ni tampoco la importancia de la cultura. Barnes sostiene que el modelo:

... es un intento coordinado de *politizar* la discapacidad con el fin de mostrar un foco claro e inequívoco sobre las verdaderas y múltiples privaciones impresionadas en aquellas personas cuyas condiciones biológicas son consideradas socialmente inaceptables para producir un cambio estructural y cultural radical (Barnes, 2003, p. 10).

La importancia fundamental del modelo social en la lucha por la igualdad y por un mundo no opresivo, no discriminatorio, radica en el hecho de que va más allá de la propia cuestión de la discapacidad y se centra más bien en el establecimiento y mantenimiento de un mundo social en el que *todas* las personas experimentan la realidad de los valores inclusivos y de las relaciones.

Una segunda característica de los estudios sobre discapacidad, enraizada en el modelo social, tiene que ver con la prioridad que se concede a la identificación y crítica de todas aquellas cuestiones individualistas, patológicas y sentimentales, así como todos aquellos aspectos que han causado, y siguen causando, exclusión. Entender la discapacidad como una forma de opresión social es uno de los rasgos fundamentales que subyace en los estudios sobre discapacidad. Asimismo, explorar la centralidad de las barreras institucionales, estructurales, ideológicas y materiales dentro de la sociedad constituye un enfoque básico dentro del ámbito de estos estudios. Las condiciones ofensivas, inadaptables y hostiles, junto con las relaciones sociales, contribuyen de manera creciente a la marginación, desautorización y exclusión de las personas discapacitadas. Esto constituye uno de los principales ejes del análisis crítico dentro de los estudios sobre discapacidad (Swain, French, Barnes & Thomas, 2004).

Abberley (1987) examina en su artículo más importante el concepto de opresión en relación con la discapacidad. En este artículo defiende que el hecho de ver la discapacidad como una forma de opresión proporciona una base a las personas discapacitadas tanto para entender como para transformar su propia situación. Así, sostiene lo siguiente:

Afirmar que las personas discapacitadas están oprimidas implica, sin embargo, sostener otras cuestiones en un nivel empírico. Implica señalar que en dimensiones significativas, los discapacitados pueden ser considerados como un grupo cuyos miembros se encuentran en una posición inferior con respecto a otros miembros de la sociedad por el hecho de ser discapacitados. Asimismo, implica señalar que estas desventajas están dialécticamente relacionadas con una ideología de grupo o con ideologías que contribuyen a justificar y perpetuar esta situación. Más allá de todas estas cuestiones se debe señalar que todas estas desventajas, junto con aquellas ideologías en las que se sustentan, no son ni naturales ni inevitables. Finalmente, todo esto implica la identificación de algún beneficiario en esta situación (p. 7).

El hecho de sostener que las personas discapacitadas se encuentran oprimidas implica la necesidad de prestar atención a la cuestión del poder. Desde esta perspectiva, el poder no es visto como una propiedad en manos de unos pocos, sino como una serie de relaciones que implican el ejercicio de la toma de decisiones. Esto propicia que se establezcan determinadas formas para la indagación crítica, entre las que se incluyen cómo, por qué y bajo qué consecuencias tiene lugar el ejercicio del poder dentro de una serie de condiciones y relaciones sociales específicas, o cómo se justifican y se mantienen estas situaciones.

En el centro de esta perspectiva se sitúa la pregunta de hasta qué punto los discapacitados son capaces de ejercer control sobre sus vidas, incluido su propio cuerpo. Este colectivo se encuentra inmerso en una lucha para conseguir el poder que les permita establecer un significado emancipador del término *diferencia*. El poder establecer este nuevo significado es también una de las prioridades de los estudios sobre discapacidad. Para poder hacerlo, es necesario abandonar el papel de subordinación, oponerse a una identidad social estigmatizada y desarrollar el sentido del orgullo por uno mismo. El cambio que implica todo esto se puede ver en las reflexiones personales de un activista llamado Brisenden (1986), quien señala que el término *deficiencia* es una metáfora que se emplea para referirse a una persona no aceptada socialmente y que las personas discapacitadas «son vistas como anormales porque somos diferentes; somos personas problemáticas que carecemos de los recursos necesarios para *integrarnos* en la sociedad» (p. 3). Brisenden sostiene que esta perspectiva compara a los discapacitados contra una noción asumida de *normalidad* que les lleva a padecer una neurosis y que, por otro lado, es la causa de buena parte del sentimiento de culpa y del sufrimiento que experimentan. Es en este contexto donde se debe entender la lucha por el cambio.

En el siguiente apartado de este artículo me gustaría mostrar brevemente la contribución prestada por las ideas e intereses resultantes de los estudios sobre discapacidad para crear de cursos de postgrado inclusivos impartidos por mí junto con otros colegas en dos universidades a lo largo de los últimos 15 años.

## Educación inclusiva

El cómo se define la educación global tiene una importancia central y constituye un reto básico a la hora de afrontar el desarrollo y el mantenimiento de los cursos sobre discapacidad. Teniendo en cuenta la brevedad de este artículo, no es posible proporcionar una visión más profunda del proceso de aprendizaje o del debate y diálogo que sigue existiendo sobre esta cuestión fundamental, así como de los rasgos principales de nuestra posición en la que se sustentan dichos cursos y que aclaran tanto lo que no son como lo que creemos que son sus rasgos esenciales.

La educación inclusiva no trata sobre la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. Así era, de hecho, como se entendía la integración hasta hace bien poco. Básicamente, la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. No es un estado. La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de *todas* las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Implicará, tal y como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.



## Creación social de categorías

Los estudios sobre discapacidad se centran, sobre todo, en la identificación, interpretación y crítica de las diversas formas de discriminación y exclusión existentes que constituyen barreras de incapacitación en la sociedad.

Los cursos sobre educación inclusiva estaban basados en la absoluta convicción de que las políticas y prácticas educativas actuales no son adecuadas, puesto que están profundamente enraizadas en desigualdades intrínsecas dentro de la sociedad en general. Estas desigualdades no son hechos naturales, inevitables o inalterables. Por otro lado, los diferentes aspectos que producen exclusión interactúan y conforman las complejidades de las cuestiones relacionadas con este tema. Además, ningún factor puede eliminar estas barreras de forma eficaz. El compromiso esencial con el pensamiento y la práctica inclusivos se caracteriza por la falta de voluntad para tolerar cualquier forma de discriminación. La educación inclusiva se muestra muy interesada en la identificación de las formas multifacéticas en las que la desventaja y la exclusión son concebidas, entendidas, experimentadas y cambiadas. Así, por ejemplo, el pensamiento inclusivo implica la adopción de una postura crítica en cuanto a un sistema de teoría y práctica educativa que está basado fundamentalmente en la selección, la competición, el credencialismo y el individualismo. Los conceptos e ideas clave que justifican los supuestos y valores existentes en el sistema actual son, por tanto, el objeto de la indagación crítica, donde se incluye qué caracteriza la «habilidad», el «aprendizaje», el «éxito», la «discapacidad», las «necesidades especiales», así como la propia idea de la «educación inclusiva» (Corbett, 1996).

## La cuestión del cambio

Los estudios sobre discapacidad se centran en la interpretación con un propósito específico, el del cambio real y efectivo. Aplicado a las personas discapacitadas, esto significa otorgar prioridad a sus voces en los contextos en los que son expresadas. El contenido de estas voces incluye posibles contradicciones y los resultados de dichas perspectivas. Sus preocupaciones, intereses e ideas son vistos como prioritarios ante cualquier intento de introducir concepciones, relaciones y prácticas alternativas. En otras palabras, «nada sobre nosotros sin nosotros».

La cuestión del cambio es una característica central en los cursos de educación inclusiva y no tiene nada que ver con cambios menores, reformas o simplemente cambios de actitud. La prioridad se concede a las cuestiones emergentes que promueven interpretaciones sobre la necesidad de un cambio sistémico transformador. Por otro lado, el foco de atención no reside ante todo en la cuestión de las «necesidades especiales» o la educación especial, sino en el sistema educativo en general. La lucha por el cambio busca inevitablemente dirigirse hacia cuestiones de poder y control. Por lo tanto, la educación inclusiva se entiende como parte de un proyecto político transformador. En estos cursos se reconoce que la educación no puede hacer todo esto sola, por lo que surge la necesidad de establecer relaciones colaborativas con otros grupos y organizaciones en pos de la lucha por el cambio.

## La naturaleza y el propósito de la investigación

De los estudios sobre discapacidad surge la pregunta sobre la forma en la que la investigación es parte de la eliminación de barreras en la sociedad. El impacto del modelo social de la discapacidad sobre la naturaleza de la toma de decisiones, las formas de relaciones establecidas en el proceso de investigación y la noción de habilidad son parte de la creación de un nuevo orden que requiere un cambio fundamental en la práctica de la investigación y el pensamiento consistente en el establecimiento de una «investigación emancipadora» como rasgo central de los estudios sobre discapacidad.

Todas estas ideas han sido empleadas para mostrar cómo se aborda el tema de la investigación en los cursos sobre educación inclusiva. Esto incluye no sólo un examen crítico de las suposiciones, valores e intenciones del investigador, sino también un análisis de la forma según la cual todo esto se institucionaliza bajo las condiciones y relaciones de la producción investigadora en Educación Superior. Por otro lado, se fomenta que los estudiantes desarrollen un enfoque autocrítico sobre el propósito, el proceso y los resultados de la investigación, lo que implica encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué sirve la investigación?
- ¿Quién decide sobre las agendas, temas y maneras de entender la investigación?
- ¿Qué relación existe entre el investigador y los participantes de un proyecto?

- ¿Quién se beneficia de esta relación?
- ¿Quién decide sobre cómo se dan a conocer y se difunden los hallazgos?
- ¿Hasta qué punto la investigación es un acto político?

Se fomenta que los estudiantes sean capaces de reconocer la diferencia entre los intentos loables de llevar a cabo una investigación y las prácticas reales.

Uno de los objetivos prioritarios de estos cursos es hacer que los estudiantes sean capaces de reconocer la complejidad y la naturaleza polémica de estas ideas, así como la importancia de su trabajo en la lucha para establecer el significado y valor de los enfoques inclusivos de la investigación.

## Conclusión

Mediante la cita de tres ejemplos concretos del ámbito de los estudios sobre discapacidad y la identificación de la forma en que han sido aplicados en un curso sobre educación inclusiva se pueden levantar serios cuestionamientos, como por ejemplo:

- ¿De qué manera la comprensión de las cuestiones relacionadas con la discapacidad propicia en los estudiantes un pensamiento crítico sobre otras formas de discriminación y exclusión, incluidas las que se producen en el ámbito educativo?
- ¿Qué constituye la «criticalidad» en este proceso?
- ¿Hasta qué punto la conciencia del estudiante le conduce al fortalecimiento de su vida personal y profesional?
- ¿Cómo se aborda la importancia de las contradicciones, el conflicto, la duda o la incertidumbre durante el proceso de aprendizaje?
- ¿Hasta dónde fomenta este enfoque un debate abierto y honesto?

En este análisis se ha mostrado una perspectiva personal basada en experiencias e interpretaciones acumuladas a través de la investigación y la enseñanza. Por lo que respecta a la relación entre los estudios sobre discapacidad y el desarrollo y la enseñanza de cursos sobre educación inclusiva, su futura calidad y efectividad estará sujeta al hecho de recurrir y conectar con los escritos, poesías y canciones de las personas discapacitadas y los activistas de los movimientos de discapacidad. Todo este

material proporciona una riqueza de ideas significativas, entendimientos, interpretaciones y preguntas con las que tanto los profesores universitarios como los estudiantes necesitan conectar. Esto incluirá tener en cuenta las dimensiones conceptuales, teóricas, explicativas y prácticas de dicho trabajo.

Sin embargo, no sólo es necesario reflejar el punto de vista de las personas discapacitadas en el currículo, sino que en la elaboración de estos cursos –y en aspectos relacionados con la enseñanza cuando sea posible– se debería involucrar a los discapacitados. A la hora de afirmar esto, somos conscientes, por un lado, de los peligros del «tokenismo» y, por el otro, de la academización de los programas educativos, que necesitan ser supervisados y analizados con atención.

Una de las áreas de trabajo a las que menos atención se le ha prestado dentro de los estudios sobre discapacidad tiene que ver con el desarrollo de una interpretación rigurosa de las verdaderas conexiones que existen entre, por ejemplo, la clase, raza, género, sexualidad, edad y discapacidad. De esta forma, los estudios sobre discapacidad deben continuar explorando cuestiones relacionadas con la equidad, justicia social, exclusión, ciudadanía e inclusión, factores todos ellos que van más allá de la cuestión de la discapacidad. Todo esto requiere establecer relaciones creativas con los colegas que trabajan en otras dimensiones de la desigualdad y la discriminación dentro de un proceso en el que la escucha, el aprendizaje y el fomento del respeto serán esenciales para todas las partes implicadas.

Finalmente, también me gustaría destacar el hecho de que el avance de los estudios sobre discapacidad requiere no sólo una implicación mucho mayor, así como una concienciación y comprensión de las cuestiones transculturales, sino que también es necesario tener en cuenta todo el tema de la globalización y su impacto en la vida de las personas discapacitadas (Barton & Armstrong, 2008). Esto supondrá una fuerza de choque con respecto a la opinión basada en que los valores dominantes, prácticas y relaciones de poder asumidas dentro de sociedades concretas son, sin lugar a dudas, universales y aplicables. Este hecho puede servir para exponer la naturaleza específica, contingente y culturalmente construida de los fenómenos sociales, que tradicionalmente han sido considerados inalterables. Aspectos como conocer otras sociedades, el compromiso con las desigualdades, discriminaciones y exclusiones han sido priorizados en estos cursos con la intención de propiciar una base rigurosa a la hora de emplear estas introspecciones para reflejar de manera crítica nuestras propias suposiciones, prácticas e interpretaciones (Barton & Armstrong, 2000).

La intención de este artículo ha sido proporcionar una explicación breve y personal sobre la relación dinámica y creativa existente entre las introspecciones y las

interpretaciones resultantes de los estudios sobre discapacidad, así como sobre el contenido y el propósito de los cursos específicos sobre educación inclusiva, incluida la propia cuestión de la inclusividad. Se trata de conceptos complejos y discutibles, razón por la que necesitan ser continuamente observados y evaluados. Todo esto es parte de un proceso constante de compromiso en el que es preciso identificar las barreras que impiden lograr la inclusividad. Por lo que respecta tanto a la investigación como a la enseñanza, así como a su planificación, puesta en marcha y los resultados alcanzados, se trata de una actividad necesaria, seria, inquietante y excitante.

## Referencias bibliográficas

- ABBERLEY, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap and Society*, 2(1), 5-19.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.
- BARNES, C. (1997). A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In L. BARTON Y M. OLIVER, *Disability Studies: Past Present and Future* (pp. 1-21). Leeds: The University of Leeds Press
- (2003). Rehabilitation for Disabled People: A Sick Joke? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(1): 7-24.
- BARNES, C. & MERCER, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- BARNES, C., MERCER, G. & SHAKESPEARE, T. (1999). *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- BARTON, L. (eds.) (2002). *Disability, Human Rights and Society*. Buckingham: Open University Press (Book Series).
- BARTON, L. & ARMSTRONG, F. (2000). *Disability, Education and Inclusion: Cross-Cultural Issues and Dilemmas*. En G. ALBRECHT, K. SEELMAN, & M. BURY (eds.), *International Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications.
- BARTON, L. & ARMSTRONG, F. (eds.) (2008). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Books.
- BOOTH, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

- BRISSENDEN, S. (1986). Independent Living and the Medical Model of Disability. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173-178.
- CORBETT, J. (1996). *Bad Mouthinb: The Language of Special Needs*. London: Falmer Press.
- EQUALITY STUDIES CENTRE (1994). *Equality, Status and Disability*. Dublin: University College Dublin.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- (2004). The Social Model in Action: if I had a Hammer'. En C. BARNES & G. MERCER (eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- OLIVER, M. & BARTON, L. (2000). The Emerging Field of Disability Studies: A View From Britain. Paper presented at a conference in Washington DC in October.
- RAE, A. (2003). *That was the year, that was' in Coalition February* (p. 7-9). Manchester: Manchester Greater Coalition of Disabled People.
- UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- THOMAS, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- WEST OF ENGLAND COALITION OF DISABLED PEOPLE (2002). *Disabled People's Parliament' Newsletter 50* (p. 3-9). Bristol: West of England Coalition of Disabled People.

**Dirección de contacto:** Len Barton. Universidad de Londres. Instituto de Educación. 20 Bedford Way London WC1H 0AL. E-mail: l.barton@ioe.ac.uk.

# Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España

## Paradoxes and dilemmas in the inclusive education process in Spain

**Gerardo Echeita, Cecilia Simón**

*Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.*

**Miguel Ángel Verdugo**

*Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.*

**Marta Sandoval, Mauricio López**

*Universidad Autónoma de Madrid. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.*

**Isabel Calvo, y Francisca González-Gil**

*Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Salamanca, España.*

### Resumen

En este artículo se presentan algunos análisis parciales procedentes de un estudio más amplio financiado por el CIDE<sup>1</sup> (Centro de Investigación y Documentación Educativa) en el que se consultó, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, la opinión sobre el proceso de inclusión educativa (definido conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, 2006) de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad

---

<sup>1)</sup> Esta investigación se ha llevado a cabo con financiación del CIDE, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, a través de un contrato de investigación firmado por el primero de los autores y que, junto con M.A. Verdugo, la ha dirigido.

que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). La muestra estaba formada por 286 personas, la mayoría técnicos contratados de las organizaciones, con más de ocho años de experiencia. Los análisis realizados *en este estudio parcial* ponen de manifiesto diferencias significativas en la percepción del aprendizaje y en la valoración igualmente estimada del grado de participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima) entre tres de los grupos de alumnos con discapacidad considerados en el trabajo que aquí se presenta (alumnos con discapacidad visual, auditiva o intelectual) en función de la etapa escolar. Los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de *barreras* de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) vigente en España como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

*Palabras clave:* educación inclusiva, paradojas y dilemas, organizaciones de personas con discapacidad, alumnos con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación.

### **Abstract**

This paper presents some partial results of a larger project funded by CIDE (Research Center for Innovation and Documentation) in which experts on education matters from disability organisations belonging to the *CERMI* Education Commission (State Council of Disabled People Representatives) were asked their opinion about the process of inclusive education in Spain, via a questionnaire designed for this particular purpose. 'Inclusive education' was defined following the proposal put forward by Ainscow, Booth & Dyson (2006). The sample consisted of 286 people, most of them full-time workers at their organization, and with eight years experience. Results from this partial analysis show significant differences in the perception of the learning process and of the valuation, equally gauged, of the degree of school participation (friendships, treatment by peers and self-esteem) among three of the groups of disabled students considered in the present work (students with visual, auditive or intellectual disabilities) in relation to the school stage. The results allow discussion on some of the paradoxes and dilemmas which the agents of this process face and, in any case, shows up the different existing barriers which represent an obstacle to enjoying the right to an inclusive education, according to what is established by both the Organic Education Act (LOE, 2006) in force in Spain, and the Convention on Rights for People with Disabilities (UNO, 2006).



*Key words:* inclusive education, dilemmas and paradoxes, disability organizations, students with disabilities, barriers to learning and participation.

## El derecho a una educación inclusiva del alumnado con discapacidad

El profesor Lema (en prensa), en una presentación reciente en un Seminario organizado por la Fundación ONCE para analizar la situación del proceso de inclusión educativa en nuestro país, ha señalado de forma muy elocuente lo que bien podría tomarse como uno de los marcos de referencia de este trabajo:

La historia de la discapacidad ha sido en buena medida -y solo muy recientemente se ha empezado a revertir esto- la *historia de una exclusión* [las cursivas se agregaron]. Naturalmente esta exclusión ha tenido acentos muy distintos y diferencias muy relevantes para la vida, las necesidades y la dignidad de las personas con discapacidad: no es lo mismo el exterminio, que el desprecio o que la marginación; como tampoco son similares a las anteriores la lástima, la caridad o el paternalismo. (...) Una historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible. Por ese motivo los esfuerzos que se lleven a cabo desde la *perspectiva del derecho* [las cursivas se agregaron] habrán de estar atentos a ello y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión... se vea complementada con la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales. (Lema, 2008, p. 2).

La perspectiva de la discapacidad como una cuestión de *derechos* -en este caso el *derecho a una educación inclusiva* que recoge el art. 24 de la recién aprobada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)- sitúa el foco de atención y las políticas públicas necesarias en las condiciones de distinto tipo que pueden impedir el pleno ejercicio de los derechos reconocidos legalmente, como así lo ha explicitado, también recientemente, la propia presidenta

del Tribunal Constitucional Español: «...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad». (Casas, 2007, p. 43).

Es en esencia, por esta razón, por lo que desde hace tiempo los miembros de este equipo de investigación compartimos entre nosotros y con otros colegas, la importancia de llevar a cabo proyectos y análisis *evaluativos* de distinto tipo y alcance que nos permitan conocer cuáles son, dónde se ubican o cómo interaccionan entre sí las principales *barreras* que limitan el proceso hacia mayores niveles de inclusión y, con ello, el pleno disfrute de una educación más inclusiva, particularmente en el caso de alumnos y alumnas con discapacidad (Echeita y Jiménez, 2007; Echeita y Verdugo, 2004, 2005; Gómez Vela y Verdugo, 2004; Marchesi, Echeita, Martín, Babío, Galán y Pérez, 2003).

En el contexto de estos intereses y habida cuenta también de que llevamos tiempo apreciando, junto con otros colegas (AA.VV, 2006; Carrión, 2001; Casanova, en prensa; De Lorenzo y Pérez, 2007; López y Carbonell, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005; Ortiz y Lobato, 2003), la necesidad de aumentar la presencia y la fuerza que deberían tener las políticas educativas encaminada a mejorar y profundizar en el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en buena parte del Estado español, es por lo que llevamos a cabo un proyecto de investigación, con financiación del CIDE<sup>2</sup>, que tenía principalmente dos objetivos. Por un parte, aportar evidencias sobre la existencia de avances o *estancamientos* en este proceso en España y, por otro, que los actores sociales implicados en este empeño, tuvieran elementos de juicio para poder dirigir sus respectivos planes de acción. Datos que orientasen tanto las tareas encaminadas a la consolidación de los progresos, como a la supresión de los obstáculos que entorpecen lo que Edgar Morin está llamando *la ecología de la acción*, esto es, la acción de intentar estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace, en este caso, en materia de inclusión educativa.

Dos factores importantes condicionaron la concreción que finalmente adoptó el proyecto. Por un lado, en consonancia con el principio *«nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad»* (Declaración de Madrid, 2003),

---

<sup>2</sup> «La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, visto desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad».

que éstas demandan para el desarrollo de acciones que les afectan, consideramos importante y necesario llevar a cabo el trabajo de campo que recogiera la opinión de los implicados lo más próxima a la realidad objeto de estudio. Este aspecto estuvo determinado, obviamente, por la limitada envergadura del proyecto concedido. En este sentido, estimamos que los expertos o técnicos en materia de educación que tienen la gran mayoría de las organizaciones de personas con discapacidad en sus plantillas orgánicas, podrían ser informadores cualificados de una realidad que da sentido a su desempeño laboral. Junto con ellos, otros asesores o personas allegadas a cada organización estarían igualmente en condición de aportar un análisis valorativo contextualizado de la marcha del proceso de inclusión educativa y una aproximación prospectiva de la misma. Por otra parte, era evidente la necesidad de llevar a cabo un estudio que tuviera presente la estructura político administrativa de España, esto es, el estado de descentralización de las políticas educativas a través de las Comunidades Autónomas. En este sentido, la mayoría de las organizaciones de personas con discapacidad representadas en la Comisión de Educación del CERMI estatal<sup>65</sup> satisfacían también este criterio por su estructura federal o confederal y su implantación en casi todas las Comunidades Autónomas.

Finalmente se contó con la participación de 286 representantes de 11 organizaciones, según la distribución que aparece en la Tabla I: Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE), Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down (FEISD; actualmente denominada DOWN España), Federación Española de Padres de Autistas (FESPAU), Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) y Federación Española de Daño Cerebral (FEDACE).

---

<sup>65</sup> El CERMI estatal fue nuestro principal interlocutor en este proyecto, habida cuenta del Convenio establecido entre ellos y el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2003, a través del llamado Foro de Atención Educativa. Sus técnicos, tanto en el ámbito estatal como en los respectivos CERMI autonómicos, también formaron parte de la población consultada.»

TABLA I. Respuestas recibidas por la organización, incluyendo a los CERMI

	Frecuencia	Porcentaje
<b>COCEMFE</b>	9	3,1
<b>FEAPS</b>	32	11,2
<b>CNSE</b>	53	18,5
<b>FIAPAS</b>	44	15,4
<b>ASPACE</b>	19	6,6
<b>ONCE</b>	56	19,6
<b>FEISD</b>	28	9,8
<b>FESPAU</b>	6	2,1
<b>FEDER</b>	3	1,0
<b>FEDACE</b>	10	3,5
<b>CERMI</b>	26	9,1
<b>Total</b>	286	100,0

Para apreciar el perfil de las personas que contestaban el cuestionario, se recabaron las mismas informaciones sobre su cargo o relación con la organización y sus años de antigüedad en la misma. Como muestra la Tabla II la mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario fueron, en efecto, técnicos contratados por la organización.

TABLA II. Cargo en la organización de la persona que ha cumplimentado el cuestionario

	Frecuencia	Porcentaje
<b>No contesta</b>	2	0,7
<b>Afiliado sin cargo directivo</b>	20	7,0
<b>Asesor externo</b>	17	5,9
<b>Técnico contratado</b>	185	64,7
<b>Afiliado con cargo directivo</b>	42	14,7
<b>Otro</b>	20	7,0
<b>Total</b>	286	100,0

En cuanto a los años de experiencia de estas personas, algo menos de la mitad (46,6%) cuenta con más de ocho años de experiencia en la organización trabajando en temas educativos, un 15,9% entre tres y cinco años y un 20,1% menos de tres años.

En este proyecto adoptamos a modo de *definición operativa* de inclusión educativa la que Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25) hacen al respecto. Dicha definición hace referencia a *tres variables* relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante;

la presencia, el aprendizaje y la participación. *Presencia* se refiere a dónde están escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana *en la distancia*, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad. Por *aprendizaje* se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico asociadas a condiciones personales de discapacidad, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con *lo básico* o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. La *participación* se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Para todas estas variables, la inclusión compromete *una tarea* ineludible de identificar y remover, en su caso, las *barreras* que desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los alumnos en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, precisamente, su presencia, aprendizaje o participación. Todo ello implica *un proceso*, a modo de dimensión ortogonal en relación con las variables mencionadas que se extiende en el tiempo y que se centra en las tareas de planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar. Este proceso debe dirigirse a la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes, de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado en sus respectivas localidades. Señalar, por último, que todas ellas requieren de la capacidad y el compromiso de hacer del *diálogo igualitario* la vía para resolver las tensiones, *los dilemas* y los conflictos que aflorarán en cada centro en el transcurso de su propia concreción del proceso de intentar ser más inclusivos.

Para llevar a cabo la recogida de opiniones sobre el desarrollo del proceso de inclusión educativa, se elaboraron dos cuestionarios denominados respectivamente COODIE (Cuestionario de Opinión de las Organizaciones de Personas con Discapacidad sobre Inclusión Educativa) y COCERMI (Cuestionario de Opinión del CERMI sobre Inclusión Educativa) basados en los utilizados en el estudio de Marchesi *et al.* (2003). Los contenidos de dichos cuestionarios respondían a las variables, dimensiones y tareas relevantes de la definición de inclusión educativa adoptada y su concreción, a la vista de los objetivos del estudio y de la muestra elegida, lo que se puede apreciar en el

Cuadro I. Los contenidos sometidos a encuesta se repetían (con las adaptaciones necesarias) para las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato/Formación Profesional y se redactaron teniendo presente que preguntábamos a partícipes «de segundo nivel» en el proceso; esto es, ni a los propios alumnos, ni a sus familias, ni al profesorado implicado directamente, sino a *segundas personas* a las que suponemos, no obstante, un conocimiento global informado de lo que ocurre habida cuenta de su contacto habitual con los primeros y de la idiosincrasia de su tarea.

La memoria final del proyecto con los resultados y los principales análisis descriptivos y comparativos realizados ha sido entregada a todas las organizaciones participantes en el proyecto y difundida a la opinión pública en diferentes contextos y formatos. Creemos, sin embargo, que los datos obtenidos nos permiten realizar nuevos análisis y poner de manifiesto resultados y discusiones hasta ahora poco explícitos pero igualmente significativos para los objetivos generales de este proyecto.

CUADRO I. Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario COODIE

Dimensiones	Indicadores
<b>A1) FACILITADORES / BARRERAS. Legislación y ayudas de la Administración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informaciones sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos.</li> <li>• Rapidez de los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para la adecuada escolarización.</li> <li>• Ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio.</li> </ul>
<b>A2) FACILITADORES / BARRERAS En el centro escolar: Atención, recursos, coordinación y transición entre etapas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención que reciben las familias.</li> <li>• Recursos disponibles: materiales adecuados.</li> <li>• Recursos disponibles: servicios de orientación.</li> <li>• Coordinación entre profesionales.</li> <li>• Transición entre etapas.</li> </ul>
<b>A3) FACILITADORES / BARRERAS Información y actitudes profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información sobre las necesidades educativas específicas de sus alumnos.</li> <li>• Actitudes ante la inclusión de los alumnos con discapacidad.</li> </ul>
<b>B) APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje real y esperado.</li> <li>• Finalización de etapas.</li> </ul>
<b>C) PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en las actividades del centro.</li> <li>• Relación/aceptación por los compañeros.</li> <li>• Autoestima.</li> <li>• Amistades.</li> </ul>
<b>D1) PROCESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades.</li> <li>• Diferencias por género.</li> <li>• Política a seguir.</li> </ul>
<b>D2) VALORACIÓN GENERAL DE LA INCLUSIÓN</b> <b>D3) INICIATIVAS DE LAS ORGANIZACIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuestas de cambio.</li> <li>• Iniciativas sugeridas.</li> </ul>

## Paradojas en el proceso de inclusión educativa en España

Si bien es cierto que la muestra que finalmente obtuvimos no puede considerarse, *sensu stricto*, plenamente representativa de nuestra compleja estructura territorial, creemos que el conjunto de opiniones recogidas apunta a hechos y dinámicas que, con mucha probabilidad, se están produciendo en nuestro país, aunque también con importantes diferencias tanto entre autonomías, como, dentro de cada una de ellas, respecto a las distintas situaciones de discapacidad. En todo caso, sostenemos que tienen capacidad suficiente como para hacernos parar y reflexionar sobre las paradojas de un proceso a todas luces complejo.

Los primeros análisis realizados en el proyecto que estamos comentando han vuelto a poner de manifiesto el *carácter paradójico<sup>4</sup> y dilemático que tiene este proceso*, como vienen analizando, entre otros, Dyson y Milward (2000), Dyson (2001) y Norwich (2008). En efecto, los datos de nuestro estudio indican, por un lado, la opinión casi unánime (90,8% de la muestra) de que «el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas». Este dato muestra la importancia que las organizaciones conceden a este principio, como bien reflejan también las declaraciones y los instrumentos jurídicos que les respaldan, empezando, entre nosotros, por la LOE (2006) y terminando con la Convención de la ONU (2006). Por otro lado, sin embargo, algunos de los encuestados *también* han reflejado una *valoración general muy insatisfactoria* respecto a las variables de aprendizaje y participación, dado que se percibe que persisten indudables *barreras*, tanto en el apoyo que cabe esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales (bien sea en forma de escasa información sobre recursos o de una muy limitada provisión de ayudas complementarias necesarias para los alumnos, entre otras), como en las culturas donde se escolarizan los alumnos en cuestión. Todos estos factores, en interacción con otros propios de los valores sociales al uso, de las políticas educativas locales, del contexto particular de cada centro escolar y de las todavía prometedoras pero insuficientes *tecnologías psicopedagógicas* disponibles para atender a la diversidad del alumnado (Hick, Kershner y Farrel, 2008), tienen por resultado un *proceso de inclusión educativa repleto de sombras*, particularmente para algunos alumnos o alumnas y, sobre todo, en las etapas de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

<sup>4</sup> Paradoja: Figura que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción (CASARES, J. (1981) Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona: Gustavo Gili).

El estudio específico que se muestra en este trabajo, partiendo de los datos globales disponibles, ha querido ahondar en algunos análisis complementarios a los mostrados hasta la fecha que permitan iluminar y comprender algo mejor, si cabe, este *panorama contradictorio* respecto a la inclusión educativa en España. En todo el territorio nacional, muchas familias con hijos e hijas con discapacidad en edad escolar (y ellos mismos), se ven abocadas a *un dilema sin solución*, pero con una tremenda repercusión sobre la calidad de vida actual de sus hijos y sobre la suya propia: de un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y como principio inalienable para la dignidad de aquellos, además de ser un derecho reconocido y, por otro, *sufrir* las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, a cuenta de un proceso complejo y dilemático por la intrínseca dificultad de la tarea en interacción con las barreras escolares existentes.

En el estudio que se muestra a continuación nos hemos preguntado por las diferencias que pudieran existir en cuanto a satisfacción percibida con el aprendizaje logrado en cada etapa y con la valoración del trato y las relaciones interpersonales entre los estudiantes, de tres grupos de alumnos con discapacidad (a través de la opinión de los expertos de sus respectivas organizaciones); alumnos con discapacidad visual, con discapacidad auditiva y con discapacidad intelectual. Por tanto, de 11 organizaciones que participaron en el estudio, se seleccionaron aquellas que representaban al colectivo de personas con discapacidad intelectual (FEAPS y FEISD) con un total de 60 respuestas, auditiva (FIAPAS y CNSE) con un total de 97 respuestas y visual (ONCE) con 97 respuestas. Estas cinco organizaciones agrupaban al 74,4% de la muestra.

## Resultados

Para estudiar la valoración de los diferentes indicadores de aprendizaje y participación del alumnado considerados en este estudio (variables dependientes) y su variación en función de las etapas educativas y el tipo de colectivo de personas con discapacidad, se llevó a cabo un ANOVA 4x3. La primera variable, intrasujeto, es la etapa educativa (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato/Formación Profesional) y la segunda, intersujeto, es el tipo de discapacidad<sup>5</sup> (discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y discapacidad visual). En cada

---

<sup>5</sup> Recordamos que con tipo de discapacidad nos estamos refiriendo a las opiniones de las organizaciones relacionadas anteriormente.



caso, para estudiar los efectos simples se llevó a cabo un nuevo ANOVA. En este estudio se han seguido las recomendaciones para el análisis de diseños factoriales de León y Montero (2001, 2002) y Montero y León (2002).

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos para cada una de las variables que hemos considerado. En primer lugar, se hará referencia a las relacionadas con el aprendizaje (satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias pertenecientes a cada organización y valoración del nivel de aprendizaje conforme a su edad y capacidad) y, posteriormente, se considerarán las correspondientes a la participación (percepción de que los hijos de las familias vinculadas a su organización se sienten bien tratados por sus compañeros, si los alumnos con discapacidad tienen amigos en el centro escolar y si han finalizado cada etapa con una buena autoestima). Para valorar estas variables se pedía el grado de acuerdo con determinadas afirmaciones en una escala de cuatro puntos.

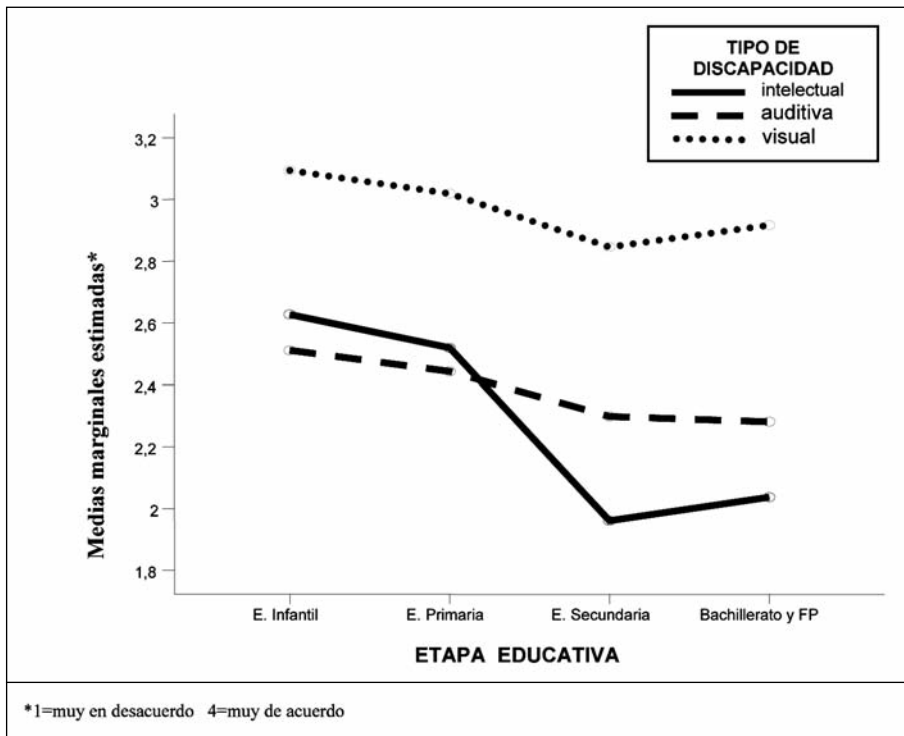
## **Satisfacción con el aprendizaje de sus hijos o hijas**

Para acercarnos a la percepción de las organizaciones en relación con la satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias asociadas a las mismas, se les preguntó si «en general, los padres estaban contentos con los que enseñan a sus hijos o hijas». Como se puede apreciar en el Gráfico I, encontramos diferencias significativas en la interacción etapa escolar y tipo de discapacidad ( $F(2,141) = 3,120; p < 0,05$ ). A continuación mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en cada una de ellas, en función del tipo de discapacidad. En el caso de Educación Infantil ( $F(2,198) = 14,094; p < 0,001$ ), Educación Primaria ( $F(2,199) = 19,716; p < 0,001$ ) y Bachillerato/Formación Profesional ( $F(2,191) = 21,952; p < 0,001$ ) se encuentra una valoración más positiva por parte del colectivo de personas con discapacidad visual que en los otros dos tipos de discapacidad. En Educación Secundaria Obligatoria ( $F(2,191) = 21,952; p < 0,001$ ), la valoración mejor corresponde al colectivo de personas con discapacidad visual y, en segundo lugar, al de personas con discapacidad auditiva, siendo las organizaciones de personas con discapacidad intelectual las que muestran apreciaciones significativamente más negativas.

Si atendemos al tipo de discapacidad, mientras que en el caso de la discapacidad auditiva y visual no se aprecian diferencias significativas entre las diferentes etapas educativas en las respuestas dadas a esta cuestión ( $F(3,338) = 2,135; p > 0,05$  y

**GRÁFICO I.** Valoración de la satisfacción de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad

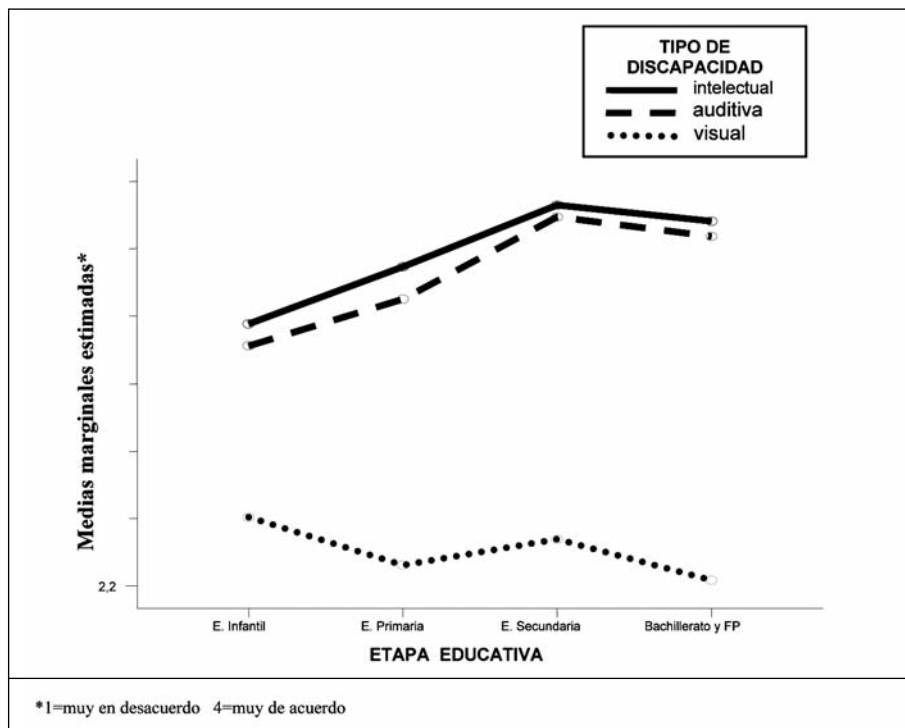


$F(3,338)=2,135$ ;  $p>0,05$  respectivamente), no ocurre así en el colectivo de personas con discapacidad intelectual ( $F(3,187)= 11,009$ ;  $p<0,001$ ). En este caso, las diferencias entre las etapas aparecen más claramente a partir ESO, momento en el que las percepciones son claramente más negativas que las realizadas en las etapas previas.

### Valoración del nivel de aprendizaje

Se preguntó si *las familias creen que sus hijos han aprendido menos de lo que podrían haber aprendido conforme a su edad y capacidad*. No se encontraron diferencias significativas en la interacción etapa y discapacidad ( $F(2,139)= 1,480$ ;  $p>0,05$ )

**GRÁFICO II.** Valoración del nivel de aprendizaje y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad

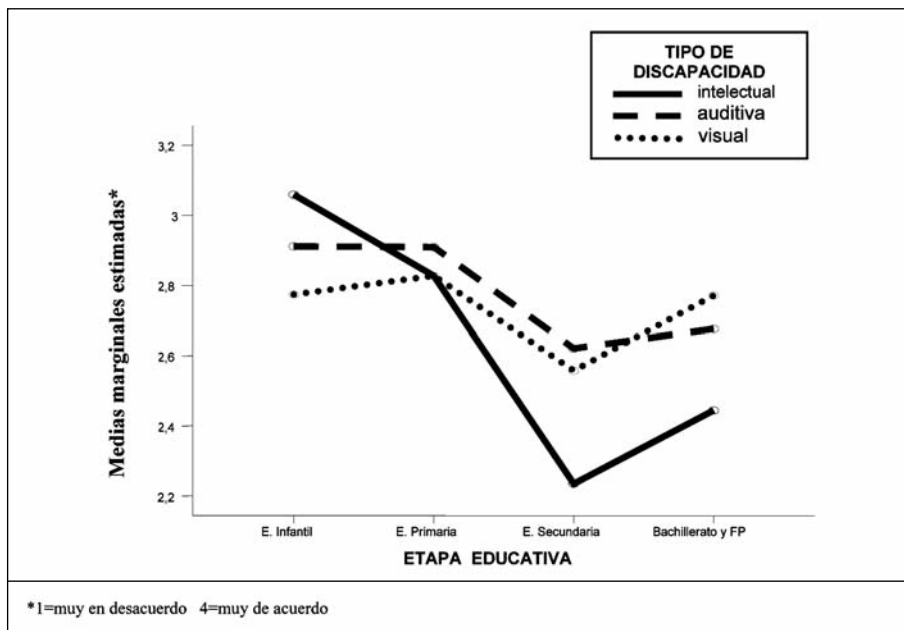


en relación con este aspecto (ver Gráfico II). Sin embargo, el efecto principal tipo de discapacidad sí es significativo ( $F(2,139) = 7,085; p < 0,05$ ). Las comparaciones realizadas indican que, en el caso de la discapacidad visual, la opinión es menos negativa respecto a las valoraciones realizadas por las organizaciones de personas con discapacidad intelectual y auditiva.

### Percepción de que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros

En relación con la opinión respecto a si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros*, encontramos diferencias

**GRÁFICO III.** Valoración del trato dispensado a sus hijos por los compañeros y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad



significativas en la interacción etapa educativa y tipo de discapacidad ( $F(2,139) = 4,742$ ;  $p < 0,05$ ). A continuación, mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ( $F(2,197)=0,597$ ;  $p > 0,05$ ). En el caso de la etapa de Educación Infantil ( $F(2,197)=3,697$ ,  $p < 0,05$ ) las diferencias aparecen entre el colectivo de personas con discapacidad intelectual, que sería el que mejor valora este aspecto y el de personas con discapacidad visual, que serían los más críticos. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ( $F(2,193)=5,933$ ;  $p < 0,05$ ) se invierte esta situación, de forma que las mejores valoraciones las encontramos en las organizaciones que representan a las personas con discapacidad auditiva y visual y las peores corresponden a las de las personas con discapacidad intelectual. En Bachillerato y Formación Profesional ( $F(2,147)=21,021$ ;

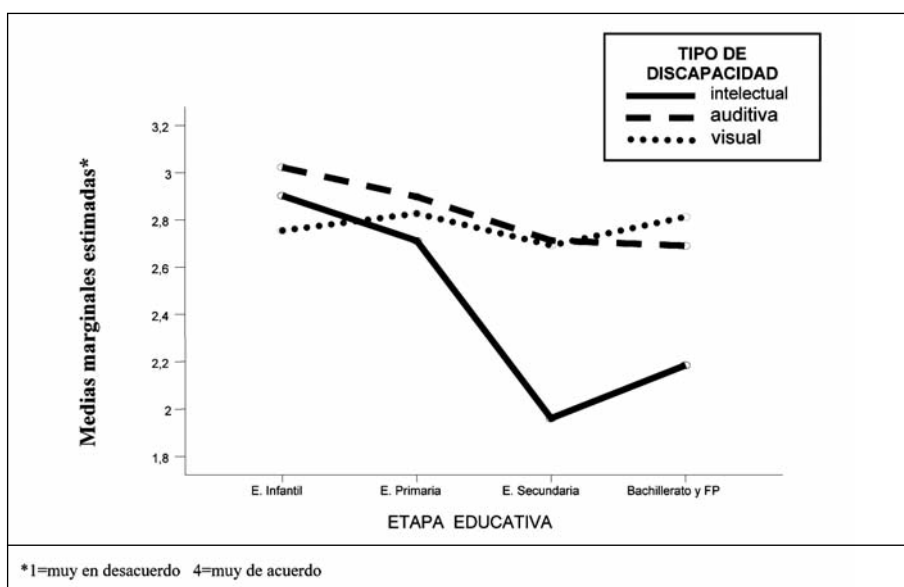
$p < 0,001$ ) el colectivo con discapacidad visual es el que presenta las valoraciones más positivas en relación con los otros dos grupos estudiados.

Si atendemos al tipo de discapacidad, encontramos diferencias significativas en las valoraciones realizadas en las diferentes etapas escolares en el caso de la discapacidad intelectual ( $F(3,188) = 17,406; p < 0,001$ ) y auditiva ( $F(3,337) = 4,859; p < 0,05$ ). En ambos casos al llegar a ESO se producen las valoraciones más negativas de este aspecto. En el caso de la discapacidad visual no aparecen diferencias significativas entre las diferentes etapas escolares ( $F(3,208) = 2,403; p > 0,05$ ).

### Los alumnos con discapacidad tienen amigos en el centro escolar

Respecto a si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos tienen amigos en el centro escolar*, nuevamente encontramos diferencias significativas en la interacción etapa educativa y tipo de discapacidad ( $F(2,140) = 7,652; p < 0,001$ ). A continuación, mostramos los resultados encontrados al analizar los efectos simples.

GRÁFICO IV. Valoración de la existencia de amigos y diferencias por etapa educativa y tipo de discapacidad



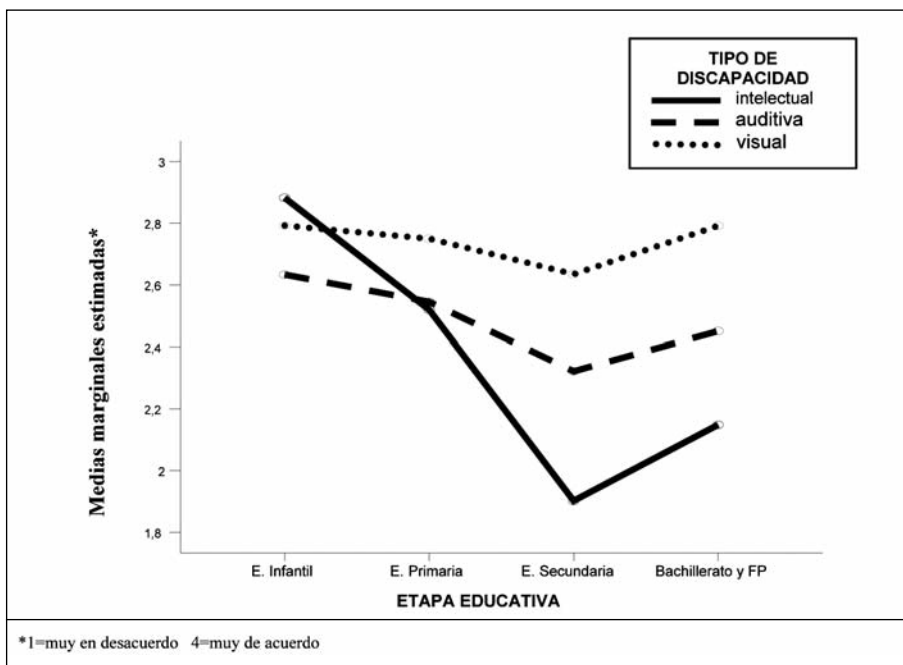
Si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ( $F(2, 198)=2,926$ ;  $p>0,05$ ). En este caso, en la Etapa de Educación Infantil ( $F(2,198)=3,928$ ;  $p<0,05$ ) el colectivo de personas con discapacidad auditiva es el que tiene una opinión más favorable respecto a los otros dos grupos. Por otra parte, tanto en Educación Secundaria Obligatoria ( $F(2,192)=24,906$ ;  $p<0,001$ ) como en Bachillerato y Formación Profesional ( $F(2,146)= 8,553$ ;  $p<0,001$ ) serán los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual los que presenten opiniones más favorables en relación con el colectivo de personas con discapacidad intelectual que son los más críticos.

El análisis por tipo de discapacidad nos indica que, únicamente en el caso de la discapacidad intelectual ( $F(3,185)= 21,354$ ;  $p<0,001$ ) y la discapacidad auditiva ( $F(3,337)= 5,069$ ;  $p<0,05$ ) aparecen diferencias en las valoraciones realizadas en las etapas escolares. Éstas empeoran notablemente en Educación Secundaria Obligatoria respecto a las realizadas en la etapa inicial. Nuevamente, en el caso de la discapacidad visual no aparecen diferencias significativas entre las diferentes etapas escolares ( $F(3, 211)=0,641$ ;  $p>0,05$ ).

### **Finalización de la etapa con una buena autoestima**

En relación con la percepción de si *las familias de nuestra organización creen que sus hijos están terminando esta etapa educativa con una buena autoestima*, nuevamente encontramos diferencias significativas en la interacción etapa y tipo de discapacidad ( $F(2,138)= 3,514$ ;  $p< 0,05$ ). Al igual que en la cuestión anterior, al analizar los efectos simples, si consideramos las diferentes etapas educativas, aparecen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de Educación Primaria ( $F(2, 195)=2,251$ ;  $p>0,05$ ). En Educación Infantil ( $F(2,195)=3,530$ ;  $p<0,05$ ) la opinión más favorable corresponde a las organizaciones de personas con discapacidad intelectual, siendo las que representan a las personas con discapacidad auditiva las que peor valoran este aspecto. En Educación Secundaria Obligatoria ( $F(2,193)= 13,654$ ;  $p<0,001$ ) en cierta forma se invierte la situación. Mientras ahora son los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual los que muestran opiniones más favorables, serán las organizaciones que representan a las personas con discapacidad intelectual las que realicen una valoración peor de este aspecto. Por último, en Bachillerato y Formación Profesional ( $F(2,146)= 8,508$ ;  $p<0,001$ ), el colectivo de personas

**GRÁFICO V.** Valoración del grado de autoestima del alumnado y diferencias por etapa y tipo de discapacidad



con discapacidad visual pasará a ser el que muestra opiniones más favorables que los otros dos grupos.

En cuanto a si existen variaciones en las valoraciones realizadas por parte de las organizaciones que representan a cada colectivo a lo largo de las diferentes etapas educativas encontramos que, de nuevo, no aparecen diferencias en el caso de la discapacidad visual ( $F(3,208)=1,395; p>0,05$ ) pero sí en los otros dos grupos. En el caso de las personas con discapacidad intelectual ( $F(3,184)= 23,212; p<0,001$ ), estas diferencias se aprecian especialmente entre Educación Infantil respecto al resto de las etapas, por un lado, y entre Educación Primaria y las dos últimas etapas analizadas, por otro. Por su parte, en el colectivo de personas con discapacidad auditiva ( $F(3,337)=2,684; p<0,05$ ) las diferencias se sitúan entre la etapa de Educación Infantil y la de Educación Secundaria Obligatoria.

## Discusión

Los datos referidos ponen de manifiesto algunos hechos de importancia tanto para el conocimiento del proceso de inclusión educativa como, indudablemente, para tratar de mejorarlo, al tiempo que ayudan a comprender el carácter complejo y dilemático del mismo. En primer lugar, aunque pueda resultar esperable, ha de señalarse la relevancia tanto de la etapa escolar como del tipo de discapacidad en casi todos los aspectos diferenciales analizados de las variables dependientes consideradas (*aprendizaje y participación*).

A este respecto, en la etapa de la Educación Infantil encontramos globalmente los niveles de satisfacción más elevados con el proceso de inclusión. En esta etapa no deja de ser significativo que el alumnado con discapacidad intelectual coseche las valoraciones más positivas, frente a alguno de los otros grupos, particularmente en lo referido a *valoración del trato recibido y nivel de autoestima*. Ello se explica, seguramente, por cuanto en su caso, en los primeros años del desarrollo las diferencias cognitivas y sociales entre ellos y sus iguales sin discapacidad son todavía pequeñas, lo que propicia claramente su proceso de inclusión. Ciertamente no ocurre lo mismo con sus iguales con discapacidad auditiva o visual, para quienes la ausencia inicial de sistemas de comunicación compartidos para *aprender y comprender* el mundo complica objetivamente los primeros años de su proceso de interacción *con sus iguales sin discapacidad* y en tanto, aprenden dichas competencias, lo que explicaría, seguramente, algunas de las valoraciones menos satisfactorias relativas a los elementos relacionales de su proceso de inclusión educativa que se han encontrado.

A la vista de los resultados y de las diferencias observadas, cabe apuntar que la etapa de la Educación Primaria parece asumir plenamente su carácter de *etapa de transición* y en la que, aparentemente, se *mitigan* la mayoría de las diferencias explicables por la variable discapacidad que se observaban en la educación infantil y, en todo caso, donde parece que se estarían dando, relativamente hablando, las mejores condiciones<sup>6</sup> para *resolver* los dilemas inherentes a la inclusión educativa. Ello explicaría que aun existiendo, obviamente, diferencias en cuanto al aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, éstas no resultan significativas entre sí.

---

<sup>6)</sup> Empezando por una buena actitud del profesorado hacia este alumnado, aunque sin olvidar que todavía existen importantes ámbitos de mejora/barreras, como también ha analizado este proyecto. Entre ellos: mejora de la información a las familias, mejora de la formación del profesorado, de la coordinación interna de éste y con aquellos servicios de orientación educativa y psicopedagógica que sirven de apoyo, mejora de los recursos y materiales didácticos o mayor cuidado en los procesos de transición.



Pero todo apunta a que, sin embargo, esa *transición* no conduce hacia metas de satisfacción similares en las etapas siguientes, entre los distintos grupos de alumnos con discapacidad analizados, sino hacia situaciones muy desiguales y también seguramente injustas, sobre todo para aquellos alumnos y alumnas considerados con discapacidad intelectual. No deja de ser paradójico, al menos aparentemente, que este alumnado, que iniciaba su escolarización con valoraciones altas en las variables dependientes consideradas, durante su escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria muestra los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación, y específica y significativamente con relación al *trato recibido* y a su *nivel de autoestima*. Es lo que tal vez cabría llamar el *efecto ESO*, a modo de *conjunto de barreras* a la presencia, el aprendizaje y a la participación y que los alumnos con discapacidad intelectual integrados en la etapa experimentan en mayor grado que sus iguales sin discapacidad o con otro tipo de necesidades educativas específicas. En aquellos que consiguen superar esta etapa, y consiguen cursar la Formación Profesional o el Bachillerato se aprecia un ligero repunte en la valoración de estas cuestiones. Indudablemente, este llamado *efecto ESO* no afecta sólo al alumnado con discapacidad intelectual integrado en los centros ordinarios sino al conjunto del alumnado escolarizado en la etapa; al igual que, con toda seguridad, una parte de la varianza encontrada se explique por otros factores que no podemos estimar desde este estudio.

Ahora bien, este llamado *efecto ESO*, tras del cual se intuye la interacción dinámica de múltiples factores en los niveles *macro* (políticas educativas, financiación, formación inicial ...), *meso* (la cultura escolar predominante en muchos centros de educación secundaria, su organización y funcionamiento,...) y *micro* (necesidades específicas, adolescencia, una enseñanza poco proclive a la adaptación y al ajuste a la diversidad de alumnos que aprenden, escasos recursos didácticos, ...), no afecta por igual a los distintos grupos que configuran la muestra. El factor *etapa escolar no afecta (tanto) a la discapacidad visual*.

En efecto, en el caso de los alumnos o alumnas con discapacidad visual o ceguera se aprecia con claridad que existe una cierta constancia en las valoraciones, *casi siempre positivas*, que se realizan a lo largo de todas las etapas educativas y en todas las variables estudiadas. En definitiva, en su caso cabe intuir, con todas las cautelas que se derivan de esta generalización, un proceso educativo razonablemente satisfactorio y esperanzador, lo que no quiere decir exento de dificultades ni de contenidos susceptibles

<sup>(7)</sup> Baste con recordar que el porcentaje de fracaso escolar global que existe en nuestro país se sitúa entre el 25% y el 30%.

de una mejora significativa. A los alumnos con discapacidad auditiva, también les atañe este *efecto ESO*, en particular en relación con las variables de participación consideradas.

## Conclusiones

Existe un *dilema* cuando ante una situación o proceso, ninguna de las elecciones entre las alternativas posibles es completamente favorable. La acción educativa, como otras, está repleta de dilemas pues, como nos hace ver Norwich (2008, p. 288, citando a Billing), tiene que ver con el hecho de que «responden a una cultura que produce más de un mundo ideal posible». Hay muchos dilemas educativos, como el que tiene que ver, por ejemplo, con «control *versus* autonomía» de los centros escolares. El *dilema de las diferencias*, como lo han llamado Dyson y Milward (2000) o el propio Norwich (2008), es otro de ellos y tiene que ver con el conjunto de decisiones educativas (en niveles tanto macro, como meso o micro) en las que entran en juego opciones en las que prima y es necesario atender tanto a lo común, lo compartido, lo que une y hace sentir iguales a los alumnos, como vía privilegiada para la cohesión social, *versus* las opciones que hacen necesario atender lo que resulta individual, ideosincrático o específico, a tenor de las características de todo proceso de construcción del conocimiento (Coll y Miras, 2001).

El *dilema de las diferencias*, que concierne en esencia a todo el alumnado, y que ha estado y sigue presente en diferentes ámbitos con el que caracterizar a éste (clase social, género, salud, etnicidad o capacidad), sin embargo se amplifica sobre manera cuando se trata del alumnado con discapacidad y es en este ámbito donde se generan, en estos momentos, las mayores tensiones y conflictos y, por ello, donde se aprecian con mayor claridad las contradicciones y ambigüedades del sistema.

Las opciones por tomar frente a dicho dilema -no olvidemos que todas ellas con algunos valores desfavorables- han estado presentes en la historia de la educación y seguimos observándolas parcialmente a la luz de los datos mostrados en el estudio realizado. Por un lado, sabemos que las alternativas que han primado la separación escolar de este alumnado, en centros o aulas *especiales*, con la vista puesta en atender mejor sus necesidades específicas, han tenido para ellos como resultado, globalmente hablando, la estigmatización de su identidad, así como altos niveles de devaluación,

rechazo y falta de oportunidades. Pero, por otro, los procesos de inclusión que en estos últimos treinta años se han impulsado en tantos países, con el fuerte respaldo de la comunidad internacional (UNESCO, 1994) y del movimiento asociativo (ONU, 2006), no generan los niveles de aprendizaje y participación que todos esperábamos, al menos, no en todas las etapas educativas ni en todas las situaciones de discapacidad. Este trabajo respalda esta afirmación, con respecto a aquellos alumnos o alumnas consideradas con discapacidad intelectual, pero con toda seguridad, en otros países ocurre lo mismo o parecido con otros alumnos y en la mayoría se percibe con enorme preocupación la situación, por ejemplo, de aquellos considerados con problemas emocionales o de conducta (Farell, Dyson, Polat, Hutcheson y Gallannaugh, 2007).

A tenor de lo que este estudio permite deducir, es evidente que el proceso de innovación y mejora hacia centros con mayor capacidad para responder a este *dilema de las diferencias*, en lo que ello supone de transformación de las barreras para el aprendizaje y la participación en prácticas y culturas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2002), no es rápido ni lineal, sino más bien lo contrario y, en ocasiones, también son procesos fallidos que como reacción pueden producir incluso cierto grado de *involución*. Cabe preguntarse entonces si ¿seremos capaces de remover tales barreras a tiempo para que no se desperdicie la vida escolar de algunos alumnos?, o como señalaba muy gráficamente el profesor Klaus Wedell (2002, p. 151) «¿Debemos sacrificar en el altar de la inclusión a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, aunque las condiciones para su escolarización no sean las idóneas?»

A este respecto y al hilo precisamente del análisis sobre lo difícil que resulta para el profesorado en general, acometer los procesos de inclusión de los *alumnos con necesidades educativas especiales* asociadas a problemas emocionales y de conducta, autores como Farell et al., (2007), plantean la idea de que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, al *equilibrio ecológico*, en el que se desarrolla. Y si es cierto que, por ejemplo, algunos centros y profesores se han mostrado significativamente exitosos a la hora de trabajar con ese grupo de alumnos (como seguramente otros lo consiguen con otro tipo de alumnado con discapacidad), no hay que pensar que dicha capacidad sea permanente o insensible a los cambios en su realidad, de forma que el *equilibrio ecológico*, que en un momento determinado pueden estar manteniendo en torno al dilema entre necesidades de los alumnos y respuestas educativas comunes, se pueda perder rápidamente a cuenta de, por ejemplo, el cambio de equipo directivo, la retirada de un profesor de apoyo dedicado a este alumnado, la incorporación de un alumno más problemático o por el aumento de la presión sobre los resultados de la escuela. Análisis semejantes de procesos de inclusión *fallidos* se han observado y analizado también en el

contexto de las llamadas *escuelas urbanas* que escolarizan a jóvenes en situación de desventaja social y familiar (Ainscow y West, 2008).

Si todo ello es cierto, ¿deberíamos entonces *recalibrar* los procesos de inclusión, limitándolos a ciertos grupos de alumnos, sólo en algunas etapas o sólo con determinados recursos o condiciones escolares? En estos casos *difíciles* y en reconocimiento del *equilibrio inclusivo* al que están sujetos los centros escolares (a veces muy precario, sobre todo en las etapas de la educación secundaria), ¿no serían aceptables opciones de escolarización más diferenciadas (aunque ello conlleve cierta segregación) y reforzar más adelante su inclusión social y laboral, con proyectos e iniciativas de las que han venido en llamarse de «segunda oportunidad». Pero de hacerlo, ¿no conduciría ello a un mantenimiento del *statu quo* existente y a la relajación de las políticas educativas dirigidas precisamente a tratar de remover las barreras existentes? Esta situación ¿no haría a la larga sino disminuir la capacidad del sistema para mejorar su capacidad de respuesta ante el *dilema de las diferencias*?

Si, finalmente, como señalan Dyson y Milward (2000) la resolución de todos los dilemas es problemática y, en último término, fallida (siempre hay algo de negativo o inaceptable en las opciones en liza), ¿hay posibilidades para esperar un mayor progreso educativo del observado? Nuestra opinión es que sí, que la inclusión educativa se puede y se debe mejorar, sin caer con ello en un *optimismo ingenuo* que piense en un progreso lineal apoyado sólo en las buenas intenciones. Para ello resulta imprescindible, como ya hemos apuntado en algún otro momento (Echeita, 2006), poner en marcha una *esperanza militante* basada en la tarea de crear las condiciones que permitan enfrentarnos a la complejidad del proceso de tomar las mejores decisiones posibles.

Un proceso, por otra parte, que ha de verse menos monolítica o dicotómicamente (inclusión sí o no, todo o nada) y más diferencialmente, tomando precisamente en consideración sus distintas variables y el valor diferencial que cada una de ellas puede tener para cada alumno o grupo de alumnos en particular y en cada etapa evolutiva concreta. Por ejemplo, para los alumnos que están terminando la ESO, que son populares y tienen amigos, pero sin embargo su boletín de calificaciones tiene más suspensos que aprobados, su *presencia y participación* en contextos comunes podría ser menos importante que el aprendizaje de las competencias que le pueden facilitar de inmediato su transición a la vida adulta. Para un o una adolescente con discapacidad intelectual en ese mismo período escolar es crucial, como para cualquier otro, tener relaciones de amistad y afectivas estables y significativas y no solamente *conocidos* que le aprecian o que se limitan a *no meterse con ellos*. En su caso, entonces, lo que habría que pensar es dónde y

cómo reforzar su autoestima y su equilibrio personal y relacional, facilitando su relación con otros iguales, y aunque su *presencia* se reduzca, tal vez, en algunas actividades o áreas de aprendizaje.

Se trata, en definitiva, de construir y articular mejor los procesos de toma de decisiones informadas en los que se sustenta el ciclo continuo de intentos de resolver lo mejor posible *el dilema de las diferencias* con sus conflictos y contradicciones inherentes. Cuando ello se realiza en el marco de modelos democráticos participativos, donde prima el dialogo igualitario (Flecha, 1994), si bien es cierto que no podremos *desde fuera* asegurar el resultado de la deliberación, será su forma de llevarla a cabo lo que dará validez y sentido al resultado final de la misma. En último término, lo que a futuro parece que resulta más importante es la pregunta de ¿quién participa o debe participar en el proceso de mejorar la inclusión educativa?, que la que habitualmente venimos haciéndonos sobre «¿qué es eso de la inclusión?» (Nilholm, 2006). A este respecto, es importante volver a recordar que es imprescindible enriquecer ese diálogo con *la voz* de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados -los propios niños y jóvenes vulnerables- y que por ello y para ello es necesario recoger, amplificar y comprender mejor esa *voz*, como nos están enseñando a hacer Susinos y Parrilla (2008).

Compartimos con otros (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) la opinión de que es en esta dirección por la que deberemos continuar trabajando e investigando para seguir intentando acortar la paradójica distancia entre los valores y principios declarados solemnemente a favor de la inclusión educativa y la realidad cotidiana de lo que dicho proceso supone para muchos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, como este estudio, con todas sus limitaciones, ha iluminado parcialmente.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV (2006). Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: situació actual i perspectives de futur. Número Monográfico. *Suports Revista Catalana d'Educació Inclusiva* 10, (1).
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas* Madrid: Narcea.

- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- CASAS, M. E. (2007). Prólogo al Tratado sobre Discapacidad. En R. LORENZO y L.C. PÉREZ (Dir.), *Tratado sobre Discapacidad*. (pp.41-48) Madrid: Aranzadi/Thompson.
- CASANOVA, M. A. (Coord). (en prensa). *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- COLL, C. Y MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (Comp), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- DE LORENZO, R. Y PÉREZ, L. C. (Dir.). *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. VERDUGO Y F. JORDÁN DE URRÍES (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- DYSON, A. Y MILKWARD, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champán.
- ECHETA, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. VERDUGO Y F. B. JORDÁN DE URRÍES (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- ECHETA, G Y JIMÉNEZ, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y social de alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual en IES de la Comunidad de Madrid. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 38, (2), 17-44
- ECHETA, G. Y VERDUGO, M.A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*, Salamanca: Publicaciones INICO.
- (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), nº 213, 5-12.
- FARELL, P., DYSON, A., POLAT, F., HUTCHESON, G. Y GALLANNAUGH, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146.

- FLECHA, R. (1994). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ-VELA, M. Y VERDUGO, M. A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- HICK, P., KERSHNER, R. Y FARREL, P. (2008). *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. Abingdon: Routledge
- LEMA, C. (en prensa). El impacto de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación. En M.A. CASANOVA (Coord.), *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (2001). Cómo explicar el concepto de interacción sin estadística: análisis gráfico de todos los casos posibles en un diseño 2x2. *Psicothema*, 13, 159-165.
- (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ªed). Madrid: McGraw Hill.
- LÓPEZ, M. Y CARBONELL, R. (Coord.). (2005). *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Barcelona: Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para una inclusión escolar y social. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1, (1), 1-31.
- MONTERO, I. Y LEÓN, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- (2002). Triple-¿mortal?-interacción. Consejos para una correcta interpretación de la interacción en los diseños complejos. *Revista de la AEMCCO (Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento)*.
- NILHOM, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), 431-446.
- NORWICH, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- ORCASITAS, R. (2005). *20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo historia. Construyendo un sistema educativo de calidad para todos*. En *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. (pp. 35-94) Victoria: Servicio Central de Publicaciones.

- ORTIZ, M<sup>a</sup>.C. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55 (1), 27-40.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia
- WEDELL, K. (2002). All teachers should be teachers for special needs; but is it possible? *British Journal of Special Education*, 29, (3), 151-151.

## Fuentes electrónicas

- DECLARACIÓN DE MADRID (2003) No discriminación + Acción positive = integración. Recuperado de: <http://www.madriddeclaration.org/fr/dec/dec.htm>
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G., BABÍO, M., GALÁN, M., AGUILERA, M. J. Y PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.defensordelmenor.org/>
- SUSINOS, T Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado el 17 de noviembre de 2008 de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

**Dirección de contacto:** Gerardo Echeita. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Campus de Cantoblanco. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049 Madrid. E-mail: [gerardo.echeita@uam.es](mailto:gerardo.echeita@uam.es)



# Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión

## Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses

Anastasia Vlachou

*Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia*

Eleni Didaskalou

*Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia*

Effie Voudouri

*Institución Vocacional, Grecia*

### Resumen

El propósito de este estudio es examinar los puntos de vista de los maestros de Educación General griega respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza rutinaria así como explorar el razonamiento subyacente en sus respuestas.

Los datos fueron recogidos mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. Al procesar las entrevistas se utilizó una versión modificada de la Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE (TAS), Cardona-Moltó, 2003). La escala permitió la evaluación de las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y su viabilidad y conveniencia en cinco de las seis categorías originales que incluyen: (a) Organización en el Aula, (b) Estrategias de Agrupamiento, (c) Enseñanza Adicional, (d) Ajuste de Actividades y (e) Análisis de la Formación.

La mayoría de los participantes nos comunicaron que utilizan frecuentemente la mayoría de las adaptaciones pero que, nunca o raramente, han utilizado: agrupamiento entre clases, actividades con varios grados de dificultad, actividades diversas, recursos específicos y ordenadores.

Éstas fueron también las adaptaciones más deseadas que viables –a excepción de la utilización de materiales específicos–. Al mismo tiempo, una minoría de maestros no quería algunas adaptaciones, entre las que estaban: agrupar clases, agrupar a los estudiantes en parejas, proporcionar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con varios niveles de dificultad, mandar diversas actividades, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores.

El hallazgo frecuente más sorprendente ha sido que todos los participantes se aferraban fuertemente al ritmo de trabajo, temario e implementación del libro de texto. Entre las grandes barreras que prohíben la implementación de las adaptaciones están la falta de tiempo y un temario sobrecargado. Además, el área académica parece haber influido en la manera en la que los maestros respondieron. También salieron a la luz algunos errores conceptuales de los maestros en la comprensión y conocimiento de adaptaciones particulares. Se analizan las implicaciones en la formación de maestros, a la vez que se habla de respuestas de inclusión y prácticas reglamentarias.

*Palabras clave:* instrucción, adaptaciones en la enseñanza, educación inclusiva, maestros de Educación General, escuelas Primarias.

### **Abstract**

The aim of the study is to examine Greek mainstream teachers' views concerning the feasibility and desirability of routine instructional adaptations, and to explore the reasoning underpinning their responses.

Data were collected by using interviews, which included both highly- and semi-structured questions. A modified version of the Teaching Adaptation Scale (TAS, Cardona-Molto, 2003) was used for the interview process. The scale allowed for the evaluation of teachers' perceptions of instructional adaptations and their feasibility and desirability in five out of the six original categories, including: a) Classroom Management, b) Grouping Strategies, c) Additional Teaching, d) Activity Adjustment and e) Formative Assessment.

The majority of participants reported that they use frequently most of the adaptations included whilst those used rarely or never used by teachers were: between-class grouping, activities at various levels of difficulty, diverse activities, specific resources and computers. These were also the adaptations –with the exception of using specific resources– that were deemed to be more desirable than feasible. At the same time, some adaptations were not desired by a minority of teachers including between-class grouping, grouping all students in pairs, providing additional teaching to certain subgroups in the class, implementing activities at various levels of difficulty, asking for diverse activities, and using alternative material, specific resources and computers.

The most salient and recurrent finding was that all of the participants were strongly bounded by pace, curriculum and the implementation of the textbook. Lack of time and the overloaded syllabuses were reported as some of the main barriers prohibiting the implementation of adaptations. Further, the academic context seemed to influence the pattern of teachers' responses while a number of misconceptions were revealed in teachers' understanding and knowledge of particular adaptations. Implications in terms of teachers' training, inclusive responses and policy practices are discussed and analysed.

*Key words:* instruction, instructional adaptations, inclusive education, mainstream teachers, primary schools.

## Introducción

En años recientes, un número de intenciones declaradas y reglamentos escritos se han puesto en marcha en múltiples contextos para lograr la educación de inclusión (Booth & Ainscow, 1998). La consecuencia clara del movimiento para la educación de inclusión es que las escuelas de educación general intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje (Avramidis et al., 2000) Sin embargo, a pesar del extenso abogamiento por la inclusión en el discurso educacional y en el reglamento guía, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido (Dyson & Gallanaugh, 2007; Florian, 2005).

Para poner en perspectiva la controversia arriba mencionada, un número considerable de autores (Ainscow, 2007; Dyson & Millward, 2000; Low, 2007) sostiene que gran parte del debate se debe a la mediocre implementación de programas de inclusión más que a la oposición al concepto de inclusión *per se*. Mientras que, por otro lado, se está, en general, de acuerdo en que los maestros necesitan tener un repertorio cada vez más amplio de estrategias en la instrucción para satisfacer las divergentes necesidades de los estudiantes, hay poca información descriptiva en relación a los tipos de adaptaciones en la enseñanza necesarias para implementar un programa de inclusión en la escuela (DeBettencourt, 1999; Salend & Duhaney, 1999; Schumm et al.,

1995). También es limitada la información con respecto a los tipos de adaptaciones en la enseñanza que utilizan a diario los maestros, dentro de las clases de enseñanza general, para responder a la diversidad de sus estudiantes y con respecto a su eficacia (McLeskey & Waldron, 2002; McIntosh et al., 1993).

La idea general que sale a la luz de la mayoría de estudios relevantes es que, normalmente, los maestros de la enseñanza general no diferencian su instrucción para satisfacer la diversidad de estudiantes en sus clases. Además, se realizan pocas adaptaciones en la enseñanza para aquellos estudiantes identificados con Necesidades Especiales en la Educación (NEE) y con dificultades de aprendizaje (deBettencourt, 1999; McIntosh et al., 1993; Schumm et al., 1995; Vaughn et al., 1994). Los maestros de la enseñanza general parecen preocupados por encontrar caminos distintos para responder a la creciente diversidad en la formación académica, en el nivel de dominio de aptitudes e intereses de estudiantes sin discapacidades. Más importante es que aquellos se sienten con falta de medios y sin el material necesario para hacer bien su labor. La cantidad de trabajo que ya tienen se incrementa considerablemente cuando se incluyen estudiantes discapacitados en el aula de enseñanza general (McLeskey & Waldron, 2002).

Baker y Zigmond (1990) descubrieron que, por ejemplo, en las escuelas primarias de enseñanza general donde ellos estudiaron, los maestros enseñaban a un grupo grande y rara vez variaban su manera de enseñar o hacían adaptaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, en una encuesta que trataba de la instrucción adaptativa (Ysseldyke et al., 1990), los maestros de la enseñanza general no especificaban ninguna adaptación especial para estudiantes discapacitados. A pesar de que los estudiantes discapacitados son aceptados por sus maestros, se podrían caracterizar como *estudiantes pasivos*, que rara vez participan en el proceso de aprendizaje, por iniciativa propia o del maestro (McIntosh et al., 1993). Estos hallazgos han sido apoyados, de alguna forma, por un estudio posterior de Vaughn y sus colegas (1994), que insinúa que la instrucción en las aulas de enseñanza general no varía para satisfacer las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje y que se proporcionan pocas adaptaciones en la enseñanza. En estos casos, las adaptaciones de los profesores suelen ser casi siempre de improviso, inconsistentes, idiosincrásicas y no parte de un plan individual para un estudiante o para un nivel de educación (Miner & Finn, 2003, Schumm et al., 1994). En consecuencia, si los estudiantes de la enseñanza general van a aprender satisfactoriamente en su clase, entonces han de satisfacer las expectativas marcadas por los maestros para todos los estudiantes en el aula (Vaughn & Schumm, 1994).

Dentro del contexto de inclusión, la aprobación por parte del maestro de varias adaptaciones es un asunto crítico para comprender por qué se hacen reajustes para acomodar a estudiantes con dificultades o por qué no se hacen (Subban, 2006). En consecuencia, es también importante resaltar que lograr entender por qué los maestros tienden a implementar ciertas adaptaciones en sus clases o evitan hacerlo es un proceso difícil y exigente, fundamentalmente debido a: a) la complejidad subyacente en las decisiones de los maestros respecto a las prácticas en la instrucción, b) los aspectos multifacéticos de la enseñanza, y c) el impacto que ejercen las características únicas contextuales y educacionales de los diferentes sistemas nacionales sobre la toma de decisiones de los maestros (Kohler et al., 2008). A pesar de estas complejidades, el analizar la aprobación por parte de los maestros de las adaptaciones rutinarias es una variable clave para comprender su compromiso en enseñar a estudiantes diversos en aulas de inclusión y para saber hasta qué punto están preparados para adaptarse y hacer distinta su enseñanza. Además, el estudiar cómo los maestros se plantean las adaptaciones puede contribuir, no sólo para identificar las preferencias del maestro, sino también las barreras e impedimentos varios para su implementación (Cardona-Moltó, 2003; Scott et al., 1998).

A la luz de lo antes expuesto, este artículo intenta dirigir la atención a la necesidad de información adicional, considerando las convicciones de los maestros respecto a las adaptaciones en la enseñanza en el entorno de la educación general. Informa y debate un proyecto reciente de investigación, que se supone contribuye a este campo emergente, examinando las respuestas de maestros griegos ante las adaptaciones en la enseñanza. Ésta es la primera vez que esta tarea se realiza en Grecia, y surge en un momento en que los que diseñan las normas están considerando el siguiente paso a tomar para desarrollar una resolución de inclusión en un sistema educativo dictado a nivel nacional y con un currículo restrictivo.

## Razones y objetivos del estudio

El estudio se basa en la creencia mantenida largo tiempo de que resultados favorables en la educación dependen de la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales entre los estudiantes (Corno & Snow, 1986). Sin embargo, por razones de investigación, la literatura existente distingue entre adaptaciones rutinarias/generales y especializadas

(Fuchs et al., 1995; Fuchs et al., 1992). Lo primero es lo que el maestro realiza para una clase-grupo en conjunto, que no requiere modificaciones o cambios significativos en el currículo. Incluye la rutina convencional y diseños en la instrucción utilizados en las aulas de educación general para llegar a estudiantes con divergentes estilos de aprendizaje, rutas de aprendizaje y necesidades. Por otro lado, las adaptaciones especializadas aluden a adaptaciones individualizadas de un currículo planificado, para responder a necesidades particulares y extremas en la enseñanza que se extienden más allá de las adaptaciones rutinarias de los maestros, a la luz de estudiantes con necesidades y problemas reconocidos de aprendizaje (Cardona-Moltó, 2003; Fuchs et al., 1992). Este estudio se centra en las adaptaciones generales en la enseñanza que delimitan hasta qué punto los maestros establecen inicialmente su rutina con el fin de facilitar adaptaciones sobre la marcha para responder a la diversidad de estudiantes. Después de todo, como ya ha sido dicho, antes de pedirles a los maestros que diferencien el currículo e implementen adaptaciones más especializadas, es importante explorar y comprender cómo responden a adaptaciones más generales/rutinarias en la enseñanza que conciernen a la clase-grupo en conjunto (Fuchs-Fuchs, 1993).

Dentro de este contexto, el objetivo de este estudio es doble: a) examinar los puntos de vista de los maestros respecto a viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones generales/rutinarias en la enseñanza, y de más importancia b) explorar y comprender el razonamiento subyacente en las respuestas de los maestros. Los hallazgos expuestos en este estudio se reducen, por falta de espacio, a los puntos de vista de los maestros y su razonamiento relativo a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones generales en la instrucción. Los hallazgos relativos a la eficacia de adaptaciones en la instrucción se expondrán en otra parte.

## **Métodos**

### **Participantes**

Los participantes eran 45 maestros de escuelas primarias (46,7% varones y 53,3% mujeres) de los cursos 1-6, representando 12 escuelas de un área suburbana del noreste de Grecia. La edad de casi la mitad de los participantes era entre los 36 y 45 años; 21 maestros enseñaban en los tres primeros cursos y 24 en los tres últimos cursos de la

Enseñanza Primaria. La mitad de los maestros (51,1%) tenía entre 1 y 10 años de experiencia en la enseñanza; 26,7% tenía entre 11 y 20 años de experiencia mientras que los restantes tenían más de 21 años de experiencia educativa. Veintitrés maestros tenían una licenciatura de cuatro años; 17 habían tenido una mejora de su título; y 5 tenían un título de dos años de una academia pedagógica. En el momento del estudio, estaban estudiando una variedad de temas: Lengua, Matemáticas, Historia, Estudios Ambientales/Geografía y Ciencias. Además, la mayoría de los maestros (66,7%) tenía al menos un estudiante de otro origen étnico-cultural (i.e. Albania), mientras que la mitad de los participantes (53,3%) informaron de que tenían al menos un estudiante que necesitaba de Educación Especial (N.E.E.) con problemas, sobre todo, en aprendizaje y/o comportamiento. Sin embargo, ninguno de estos estudiantes había sido diagnosticado oficialmente y ninguno estaba recibiendo enseñanza individualizada o adicional alguna debido a la falta de provisión para una educación especializada.

## Instrumentación

Los datos se recogieron mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. La Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE, Cardona-Moltó, 2003) se utilizó como la base central en el proceso de las entrevistas. La EAE fue diseñada para examinar las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y permitió la evaluación de tres dimensiones diferentes: viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones. El instrumento original consistía de 29 estrategias construidas a partir de varios procedimientos para adaptar la enseñanza. Comprendía seis categorías o ámbitos: (a) organización en el aula, (b) estrategias de agrupamiento, (c) enseñanza adicional, (d) enseñanza estratégica, (e) ajuste de actividades y (f) análisis de la formación.

Los ítems en la Escala se tradujeron al idioma griego y la forma de la Escala se modificó para ser utilizada en un contexto de entrevista siguiendo un procedimiento de dos partes. Primeramente, los ítems fueron traducidos al idioma griego por un grupo de cuatro expertos griegos en temas relacionados con la Pedagogía, Didáctica, Educación de Inclusión y Metodología de la Investigación. Se hicieron también modificaciones en el sistema de evaluación, para permitir en las entrevistas la inclusión de preguntas abiertas y de sondeo. Una vez que se modificó la Escala y se tradujo al griego, se celebraron tres sesiones de entrevistas en grupo, de dos horas cada una, con tres maestros de educación especial y cuatro de educación general con una amplia experiencia en la enseñanza,

con el propósito de controlar si las categorías y estrategias de la versión traducida tenían sentido con respecto al idioma de los maestros y a su práctica diaria. La Escala final consistía en cinco de las seis categorías originales e incluía 24 ítems en total (véase la Tabla I para la extensión total de las adaptaciones en la enseñanza).

## Procedimiento de las entrevistas

Las entrevistas duraban entre 60-90 minutos. La primera fase trataba de respuestas a preguntas muy estructuradas. Específicamente, según la versión final del *Horario de entrevistas*, se le pedía a cada maestro/a participante que leyera cada ítem/adaptación de cada categoría y respondiera con qué frecuencia practicaba cada adaptación, tomando así en cuenta lo factible que se percibía cada adaptación. Las respuestas se clasificaban en: frecuentemente, casi nunca o nunca. Para cada adaptación, si el maestro contestaba frecuentemente o casi nunca, entonces se le pedía que informase -basándose en su experiencia- lo efectiva que le parecía la adaptación. Si el maestro informaba que no había usado nunca o casi nunca una adaptación, entonces se le preguntaba si lo consideraba conveniente.

La segunda fase consistía en un debate semiestructurado. Reflexionando sobre las respuestas iniciales, el debate de la entrevista se desarrollaba sobre el razonamiento de los maestros al categorizar sus respuestas. Por ejemplo, los temas de discusión consistían en:

- el razonamiento de los maestros para no utilizar o utilizar raramente adaptaciones específicas,
- el razonamiento de los maestros tras su opinión sobre la conveniencia de una adaptación o por qué no se practicaba una adaptación considerada conveniente. A lo largo de la entrevista, se hacían otras preguntas para clarificar las respuestas obtenidas, y para centrar la atención de los entrevistados en el tema elegido.

## Análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron transcritas palabra por palabra, creando un protocolo numerado de las entrevistas de cada maestro participante. El análisis y codificación de



las respuestas se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se analizaban las respuestas a las preguntas en formato cerrado de la entrevista; se calculaban estadísticas descriptivas para analizar la información demográfica y las valoraciones de los maestros sobre las adaptaciones en la enseñanza.

En la segunda fase, se analizaban las respuestas a las preguntas en formato abierto considerando fundamentalmente el razonamiento tras las valoraciones de los maestros. Para desarrollar un sistema de categorías para las respuestas en formato abierto, se analizaba el contenido de las entrevistas transcritas teniendo en cuenta, por un lado, las categorías y subcategorías emergentes y, por otro, las preguntas de la investigación (Merriam, 1998). En esta etapa, también una segunda persona codificaba diez transcripciones para mejorar la credibilidad de la codificación. Se encontró que las codificaciones de los dos investigadores estaban de acuerdo en más del 85% tras cálculos manuales del porcentaje de similitud así como de la apresencia del tema codificado (Boyatzis, 1998). Se utilizaron las pautas desarrolladas por Guba y Lincoln (1981) para desarrollar las categorías y subcategorías y para asegurarse de que eran ilustrativas y reveladoras.

## Resultados

La Tabla I proporciona una sinopsis de las respuestas de los maestros con respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza en diferentes dominios. Todos estos dominios son analizados posteriormente, así como los razonamientos principales de los maestros.

### Estrategias de gestión en el aula

Casi todos los maestros que participaron en el estudio informaron con frecuencia que enseñaban a la clase en conjunto (95,6%, n=43), intentando satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes (93,3%, n=42) y estableciendo normas, reglas y rutinas (88,9%, n=40). La mayoría de los entrevistados indicaron también que, con frecuencia, cambiaban la estructura física del aula (80%, n=36) y satisfacían las necesidades de algunos estudiantes (84,4%, n=38), mientras que un menor número (62,2%, n=28) informaba que, con frecuencia, ellos satisfacían las necesidades individuales y de grupo al mismo tiempo.

El análisis cualitativo indicaba que la enseñanza a toda la clase era un enfoque dominante en la instrucción, mientras que el libro de texto era la herramienta educacional

**TABLA I.** Respuestas de los maestros en términos de la viabilidad y conveniencia de adaptaciones educacionales

Adaptaciones Educativas	Viabilidad			Conveniencia		
	Frecuentemente % (n)	Nunca % (n)	Rara vez % (n)	Sí % (n)	No % (n)	Depende % (n)
<b>Estrategias para llevar una clase</b>						
1. Establecer normas, reglas y rutinas	88.9 (40)	8.9 (4)	2.2 (1)		100 (5)	
2. Cambiar la disposición física en el aula	80 (36)	17.8 (8)	2.2 (1)	77.8 (7)	22.2 (2)	
3. Satisfacer las necesidades de todos mis estudiantes	93.3 (42)	6.7 (3)		100 (3)		
4. Enseñar a la clase en conjunto	95.6 (43)	4.4 (2)		50.0 (1)	50 (1)	
5. Satisfacer personalmente las necesidades de algunos estudiantes	84.4 (38)	13.3 (6)	2.2 (1)	85.7 (6)	14.3 (1)	
6. Satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo	62.2 (28)	22.2 (10)	15.6 (7)	47.1 (8)	52.9 (9)	
<b>Estrategias de agrupamiento</b>						
7. Agrupar los estudiantes en parejas con los de otra clase (agrupamiento entre clases)		4.4 (2)	95.6 (43)	64.4 (29)	35.6 (16)	
8. Agrupar los estudiantes de mi clase en pequeños grupos para realizar actividades (agrupamiento en clase)	75.6 (34)	24.4 (11)		72.7 (8)	9.1 (1)	18.2 (2)
9. Agrupar todos los estudiantes en parejas	60 (27)	17.8 (8)	22.2 (10)	33.3 (6)	38.9 (7)	27.8 (5)
10. Emparejar estudiantes con dificultades de aprendizaje con compañeros de clase	68.9 (31)	13.3 (6)	17.8 (8)	64.3 (9)	14.3 (2)	21.4 (3)
<b>Enseñanza adicional</b>						
11. Toda la clase	84.4 (38)	11.1 (5)	4.4 (2)	28.6 (2)	71.4 (5)	
12. Ciertos subgrupos en la clase	55.6 (25)	24.4 (11)	20.9 (9)	35 (7)	60 (12)	5 (1)
13. Un estudiante en particular	73.3 (33)	17.8 (8)	8.9 (4)	83.3 (10)	16.7 (2)	
<b>Ajustes de actividades</b>						
14. Dar más tiempo	95.6 (43)	2.2 (1)	2.2 (1)	50 (1)	50 (1)	
15. Partir las actividades	97.8 (44)	2.2 (1)		100 (1)		
16. Actividades con varios niveles de dificultad	44.4 (20)	24.4 (11)	31.1 (14)	68 (17)	32 (8)	
17. Mandar actividades diversas simultáneamente	26.7 (12)	42.2 (19)	31.1 (14)	60.6 (20)	30.3 (10)	9.1 (3)
18. Usar materiales alternativos	55.6 (25)	13.3 (6)	31.1 (14)	55 (11)	45 (9)	
19. Usar un recurso específico	2.2 (1)		97.8 (44)		88.6 (39)	11.4 (5)
20. Utilizar ordenadores	28.9 (13)	28.9 (13)	42.2 (19)	71.9 (23)	28.1 (9)	
<b>Evaluación formativa</b>						
21. Revisar la maestría y las habilidades previas del estudiante	97.8 (44)		2.2 (1)		100 (1)	
22. Monitorizar progreso	91.1 (41)	6.7 (3)	2.2 (1)	50 (2)	50 (2)	
23. Planear según los resultados de la evaluación	86.7 (39)	4.4 (2)	8.9 (4)	66.7 (4)	33.3 (2)	
24. Comprobar si los objetivos están al alcance del estudiante	80 (36)	2.2 (1)	17.8 (8)	55.6 (5)	44.4 (4)	

N=45

más utilizada. Casi un tercio de los maestros, que confiaban fuertemente en la enseñanza a toda la clase, consideraron las restricciones de este enfoque para satisfacer las necesidades divergentes de los estudiantes, niveles de rendimiento, intereses y niveles de motivación. Ellos argüían que respuestas más individualizadas en la enseñanza podrían haber sido más eficaces pero aun así consideraban que este tipo de respuestas exigían mucho tiempo y energía. Además, mientras casi todos los maestros informaban que ellos respondían a las necesidades de todos sus estudiantes, un análisis más crítico de sus respuestas cualitativas revela que los maestros a menudo consideraban que enseñar a toda la clase sin diferencias era un medio de responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Tal percepción reposa en su creencia de que *semejanza e igual tratamiento* asegura y promueve verdadera igualdad. Por tanto, estaban más preocupados por tratar a los estudiantes de manera similar que de satisfacer sus necesidades divergentes a través de una variada provisión en la instrucción.

La mayoría de los maestros informaba que ellos satisfacían personalmente las necesidades de algunos estudiantes del modo siguiente: a) adoptando un papel atípico de consejero, b) mostrando empatía y preocupación por los problemas de los estudiantes, y c) proporcionando soporte académico adicional o enseñando fuera de las horas oficiales de clase (i.e. durante el recreo). Los participantes priorizaban el desarrollo de una relación pedagógica más cercana con sus estudiantes, enfatizando los problemas y dificultades sociales o psicoemocionales de los estudiantes antes que los académicos. La mayoría de los que informaban que raramente (85,6%, n=6) o nunca (2,2%, n=1) satisfacían personalmente las necesidades de algunos estudiantes indicaban que querían hacerlo e identificaban los obstáculos/problemas fundamentales que les impedían implementar una adaptación conveniente: restricciones de tiempo, exigencias del currículo así como limitado entrenamiento profesional en intervenciones individualizadas. También, menos maestros informaban que ellos satisfacían las necesidades individuales y de grupo al mismo tiempo. Incluso en estos casos, los maestros encontraban que esta adaptación era extremadamente difícil de implementar; informaban que tenían gran dificultad en alcanzar un equilibrio entre las exigencias del grupo y las individuales y que ellos priorizaban el responder a la mayoría. Esta adaptación no se consideraba conveniente según la mitad de los participantes (52,9%, n=9) quienes, casi nunca (22,2%, n=10) o nunca (15,6%, n=7) la utilizaban. Principalmente debido a su percepción de que no es conveniente, puede producir problemas de gestión en el aula y, de más importancia, resultados en construir mecanismos de diferenciación negativa y discriminación. Las razones fundamentales presentadas por la mitad restante, para no implementar una adaptación conveniente fueron: a) ritmo y

presiones curriculares, especialmente en materias como Lengua y Matemáticas, b) falta de conocimiento para su puesta en marcha.

En contraste con lo anterior, los maestros se sentían más cómodos estableciendo normas, reglas y rutinas. Esta adaptación se consideraba como parte de su práctica rutinaria, a lo largo del día en la escuela y en la mayoría de las materias académicas. Se consideraba necesario establecer reglas y rutinas para llevar la clase sin problemas y asegurar una atmósfera ordenada, lo que, a su vez, se consideraba necesario para facilitar el aprendizaje.

### **Estrategias de agrupamiento**

La mayoría de los maestros informaba que ellos formaban grupos dentro de la clase (75,6%, n=34), a la vez que emparejaban un estudiante con NEE con otro compañero (68,9%, n=31), y agrupaban todos los estudiantes en parejas (60%, n=27). Ninguno de los maestros formaba grupos con otras clases, es decir agrupar sus estudiantes con los de otras clases.

Más análisis cualitativo indicaba que el agrupamiento dentro del aula se identificaba con frecuencia con trabajar en el grupo más que trabajar con el grupo y, según las respuestas de los maestros, esta adaptación se implementaba en materias no centrales, como Estudios Ambientales/Geografía, Zona Flexible, Ciencias, Historia y Arte. Esta adaptación particular se consideraba conveniente para la mayoría de estos maestros (72,7%, n=8), a pesar de que informaron que casi nunca la utilizaban (24,4%, n=11), siendo las razones fundamentales para no implementar esta adaptación deseable las siguientes: a) falta de conocimiento y aptitudes para disposiciones en grupo, b) limitaciones en términos de las aptitudes de cooperación de los estudiantes, sobre todo los de corta edad y c) restricciones de tiempo, debido al ritmo y a las exigencias. La última razón se consideraba uno de los grandes obstáculos que resaltaban los maestros para no hacer grupos dentro de la clase en materias centrales (i.e. Lengua y Matemáticas).

De interés es que ninguno de los maestros formaba grupos con otras clases y que casi un tercio de los participantes (35,6%, n=16) no quería implementar esta adaptación. Los maestros consideraban esta adaptación particular muy exigente y que llevaba mucho tiempo el implementarla, ya que depende fuertemente de una cultura de cooperación y coordinación entre los distintos maestros de las clases, lo que no era una práctica dominante en el caso de las escuelas griegas. Muchos maestros argüían que esta adaptación se podía implementar en materias no centrales o en eventos de la escuela. Sin embargo, el temario prescrito a nivel nacional unido al margen cada vez

más amplio de niveles de aptitudes, que tal situación implica, prohibía a los maestros poner en marcha esta adaptación, incluso en los casos (64,4%, n=29) en que lo consideraban conveniente.

### **Enseñanza adicional**

La mayoría de los maestros (84,4%, n=38) informaba que ellos frecuentemente daban clases adicionales a toda la clase, seguida de enseñanza adicional a un estudiante en particular (73,3%, n=33) y, en menos casos, a ciertos subgrupos de la clase (55,6%, n=25). La enseñanza adicional a toda la clase se daba exclusivamente en materias centrales a costa de materias no comunes. En concreto, la amplia mayoría de los maestros (93,3%, n=42) informaba que las clases adicionales en Lengua y/o Matemáticas se daban en las horas de instrucción asignadas a materias no comunes. La enseñanza adicional a toda la clase consistía en la repetición de una lección o repetición de secciones/conceptos específicos de una lección. Casi nunca se llevaba a cabo a través de la aplicación de modos educacionales modificados, alternativos para ayudar a los estudiantes para que obtuviesen acceso a nueva información y conocimiento y se basaba, fundamentalmente, en «alguna provisión extra de más de lo mismo».

La enseñanza adicional a estudiantes en particular implicaba fundamentalmente ayuda esporádica, no sistemática y consejo a estudiantes individuales durante el recreo, mientras que la enseñanza adicional a ciertos subgrupos de la clase se consideraba difícil y, en muchos casos, no viable su aplicabilidad. Además, la enseñanza adicional a estudiantes en particular y/o a ciertos subgrupos de la clase no era frecuente y, en algunos casos, no se consideraba deseable [i.e., por el 60%, n=12, de los maestros que informaban que casi nunca (n=11) o nunca (n=9) daban clases adicionales a ciertos subgrupos de la clase], en parte, debido a la percepción de que tales modificaciones crearían mecanismos de diferenciación negativa y estigmatización.

### **Ajustes de actividades**

Casi todos los participantes (95,6%, n=43) informaban que dan más tiempo a algunos estudiantes en particular para que completen una tarea de clase, continuaban descomponiendo las actividades (97,8%, n=44), utilizando material alternativo para algunos estudiantes (55,6%, n=25), introduciendo actividades con distintos niveles de dificultad (44,4%, n=20), utilizando ordenadores para mejorar el aprendizaje (28,9%, n=13), repartiendo actividades diversas durante la hora de instrucción (26,7%, n=12) y usando recursos específicos (2,2%, n=1), tales como tableros perforados o salas de materiales.

El análisis cualitativo indicaba que las dos estrategias iniciales mínimamente adaptativas (dar más tiempo y descomponer las actividades) se utilizaban fundamentalmente en las áreas de Lengua y Matemáticas. La descomposición de las actividades se consideraba parte de las prácticas dirigidas, utilizadas por los maestros para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que se consideraba absolutamente necesario dar tiempo extra a algunos estudiantes. Los maestros, que informaban que utilizaban material alternativo, se referían más al material rutinario, como mapas geográficos, ábaco, viajes de estudio o tareas extra, que al material modificado. Esta adaptación la consideraban conveniente la mitad de los maestros (55%, n=11), quienes decían que raramente (31,1%, n=14) o nunca (31,1%, n=14) utilizaban material alternativo. Las razones fundamentales para no utilizar una adaptación tan conveniente eran: a) falta de material al nivel de la escuela, b) la existencia de un material de escuela antiguo y desfasado y, en algunos casos, c) falta de necesidad de utilizar ese material. Una minoría de maestros no quería utilizar material alternativo, por temor a diferenciación negativa.

Sin embargo, casi la mitad de los maestros (44,4%, n=20) indicaba que, con frecuencia, implementaban actividades con distintos niveles de dificultad, basadas fundamentalmente en niveles de capacidad. La mayoría de los maestros (68%, n=17), que no utilizaban casi nunca (24,4%, n=11) o nunca (31,1%, n=14) esta adaptación, indicaban que desearían hacerlo. Las razones fundamentales presentadas para no utilizar una adaptación conveniente eran: a) la necesidad de más tiempo de preparación durante la fase de planificación, b) falta de tiempo en la fase de la puesta en marcha, y c) sobrecargar los temarios de materias centrales. Razones similares fueron también presentadas por los maestros (32%, n=8) que indicaban que esta estrategia no era conveniente.

La puesta en marcha de diversas actividades y el uso de ordenadores parecía más deseable que viable. Según las respuestas de los maestros, actividades diversas podían implementarse en materias no centrales como Arte, Historia, Estudios ambientales/Geografía y Zona Flexible. Estas materias se consideraban menos exigentes, debido, en parte, a la creencia de que su enseñanza implicaba un aprendizaje más experimental, menos dependiente de lecturas y más de proyectos. La diversificación de las actividades no se consideraba viable y no se ponía en marcha en materias centrales como Matemáticas y Lengua, en las que los maestros se sentían limitados por el ritmo y las presiones del temario. Al mismo tiempo, sin embargo, la mayoría de los maestros (60%, n=20), que no utilizaban casi nunca (42,2%, n=19) o nunca (31,1%, n=14) esta adaptación, indicaban que sería deseable. Las razones fundamentales presentadas para no utilizar una adaptación conveniente eran: a) la falta de tiempo en las fases de planificación y de enseñanza, b) la falta de conocimiento, habilidades y experiencia previa

en su puesta en marcha, especialmente en áreas como Matemáticas y Lengua, c) los problemas en el manejo de la clase y el miedo a perder el control del orden en el aula. Una minoría de maestros (30'3%, n=10) que no querían diversificar las actividades, o no estaban a favor de este acuerdo o creían que la diversificación de las actividades promovería diferenciación negativa y discriminación.

En relación al uso de ordenadores, esta adaptación era deseable por la amplia mayoría de los maestros (71,9%, n=23), que no utilizaban casi nunca (28,9%, n=13) o nunca (42,2%, n=19) ordenadores. La disponibilidad de recursos, dificultades de acceder a material y equipo informáticos, a la vez que la falta de formación y de habilidades en el uso de ordenadores eran las mayores barreras para no aplicar esta adaptación. Por otro lado, los maestros que no querían utilizar ordenadores (28,1%, n=9), también informaron que no estaban bien dotados para hacerlo y no querían tomar ningún curso de formación en ello. En pocos casos, los maestros no querían utilizar ordenadores debido a su creencia de que los ordenadores no eran un medio constructivo de instrucción. Finalmente, casi ninguno de los maestros participantes utilizaba recursos específicos. Como uno de los maestros decía: «No tenemos estudiantes discapacitados en la escuela. Pero aunque los tuviésemos, no tenemos ningún recurso específico. Pero, a decir verdad, aunque tuviésemos niños discapacitados y los recursos, no sabríamos cómo utilizarlos pues no tenemos formación en asuntos relacionados con la discapacidad».

### **Evaluación formativa**

Casi todos los maestros informaron que ellos revisaban con frecuencia la maestría y las aptitudes previas de los estudiantes (97,8%, n=44), y controlaban su progreso (91,1%, n=41) mientras que la mayoría (86,7%, n=39) planeaban según los resultados de la evaluación y revisaban si los objetivos estaban dentro de las posibilidades de los estudiantes (80%, n=36)

El análisis cualitativo indicaba que: a) casi la mitad de los maestros participantes intensificaban su evaluación interna al comienzo del año escolar para identificar las aptitudes y el conocimiento previo de los estudiantes y/o captar el nivel de rendimiento académico de la mayoría, b) 55'6% (n=25) de los participantes ponían gran énfasis en evaluar el conocimiento y maestría en materias centrales tales como Lengua y Matemáticas, durante el año escolar, c) las estrategias de evaluación utilizadas (i.e., examen oral de recuperación/conocimientos) reflejaban prácticas educacionales que ocurren en el aula más que herramientas construídas específicamente de evaluación formativa. A pesar de que los maestros indicaban que ellos monitorizaban el progreso

de los estudiantes y que utilizaban los resultados de la evaluación para asegurar la enseñanza o reenseñanza efectiva y el reconocimiento de errores, aun así, el énfasis se puso más en cómo los estudiantes rinden que en cómo se podían utilizar los resultados de la evaluación interna para el aprendizaje inmediato. Además, más de la mitad de los participantes (55,6%, n=25) decían que utilizaban hojas de examen/evaluación, diarios de evaluación o las carpetas de los trabajos de los estudiantes para otorgar finalmente las calificaciones de los niveles conseguidos e informar a los padres.

Es de interés que, mientras que el 80% de los participantes informaba que revisaba si sus objetivos de enseñanza estaban dentro del alcance de los estudiantes, al mismo tiempo la amplia mayoría indicaba que sus objetivos no respondían a las necesidades y diversidad de los estudiantes. Identificaban firmemente objetivos del libro de texto con los de enseñanza e informaban que no podían hacer nada o continuar con intervenciones menores en cuanto a modificar los objetivos de la instrucción. Indicaban una fuerte obligación a implementar el libro de texto y a seguir los requisitos del libro de texto y presentaban una percepción de su papel como funcionario civil; como *albaceas* más que de *co-constructores* del currículo. Según sus respuestas, ésta era la manera en que eran percibidos y tratados por las normas y las prácticas nacionales. El 20% restante informaba de que casi nunca (2,2%, n=1) o nunca (17,2%, n=8) revisaba si sus objetivos estaban dentro del alcance de los estudiantes. No veían ninguna razón en hacerlo, por una parte debido a la creencia de que el Ministerio de Educación y los expertos involucrados ya lo habían hecho en el proceso de elaborar los libros de texto, así que «ellos [los expertos] lo saben mejor», como dijo uno de los maestros.

En otras situaciones, los maestros no veían ninguna razón ni sentido en revisar sus objetivos porque, incluso en los casos en los que los objetivos no respondían al alcance de los estudiantes, ellos creían firmemente que no podían hacer nada para alterarlos ni modificarlos.

## Cuestiones que salieron a la luz y conclusiones

Antes de debatir las inferencias finales, es importante considerar algunas de las limitaciones del estudio. En primer lugar, el análisis exploratorio se basaba en una muestra de tamaño pequeño y, por tanto, restringe las generalizaciones de los hallazgos. Una



segunda limitación se refiere a la naturaleza del instrumento utilizado. Como Cardona-Moltó (2003) indica, la EAE, que fue usada en el presente estudio como punto de comienzo de la entrevista, sigue siendo revisada. Es claro que, los 24 procedimientos de instrucción utilizados en la entrevista no cubren todas las posibles adaptaciones, especialmente aquellas que no fueron planeadas con antelación pero que se incluyeron al enseñar. Es de mayor importancia que toda la información se basaba en los autoinformes de los maestros. Ciertamente, el estudio sería más interesante y más fuerte, si hubiese una combinación de entrevistas y observaciones en red, a lo largo de extensos períodos de tiempo, que nos permitiese comprender por qué se producen cambios en la instrucción y conocer las razones o condiciones que motivan esos cambios. Sin embargo, a pesar de las reconocidas limitaciones del estudio (y a pesar de que sólo representa una incursión inicial en la situación de Grecia), nos parece que hemos llegado a algunas conclusiones preliminares respecto a las respuestas de los maestros ante adaptaciones rutinarias en la enseñanza.

Desde un punto de vista general, la mayoría de los maestros informaron que utilizaban frecuentemente casi todas las adaptaciones incluídas. Las adaptaciones, que casi nunca fueron utilizadas por la mayoría de los maestros o que nunca se utilizaron, fueron: agrupaciones entre clases, actividades con ciertos niveles de dificultad, diversas actividades, recursos específicos y ordenadores. Éstas fueron también las adaptaciones -con la excepción de la utilización de recursos específicos- que consideraban más deseables que viables. Al mismo tiempo, sin embargo, algunas adaptaciones no eran deseables para una minoría de maestros, que informaron que las utilizaban rara vez o nunca. Estas adaptaciones eran: satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo, hacer grupos entre clases, agrupar en parejas a todos los estudiantes de la clase, dar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con niveles diversos de dificultad, mandar actividades diversas, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores. Los factores fundamentales identificados como barreras para no implementar adaptaciones particulares eran: a) falta de tiempo, b) ritmo y presiones del currículo/libro de texto, c) falta de conocimiento y formación, d) la percepción de que algunas adaptaciones no eran viables o que consumían tiempo, e) falta de material y de recursos, f) la fuerte tradición de priorizar las necesidades de la mayoría, y, g) miedo a crear mecanismos de discriminación negativa unido a la creencia de que *semejanza e igual trato* aseguran igualdad.

Analizando más, sin embargo, las respuestas cualitativas de los maestros, indicaba que el área académica puede influir la pauta de las respuestas de los maestros en relación a adaptaciones particulares. Investigación previa ha resaltado la importancia de la

material en la formulación de estrategias efectivas, pero casi todo este trabajo se centra fundamentalmente en lectura y enseñanza matemática (Borko et al., 1990; Fuchs et al., 1993). En el estudio actual, las respuestas de los maestros revelaban una fuerte distinción más amplia entre las materias de los currículos llamados *centrales* o no *centrales*, con materias centrales, como Lengua y Matemáticas, y materias no centrales, como Estudios ambientales/Geografía, Ciencias, Historia, Religión, Arte y Zona Flexible. En muchos casos, el currículo se restringía sólo a materias centrales, que se hacían prioritarias en todos los cursos, mientras que las materias no centrales se consideraban como menos exigentes y de menor importancia. En este contexto, las adaptaciones que se consideraban como parte de las prácticas rutinarias de los maestros (i.e. enseñanza a toda la clase, enseñanza adicional a toda la clase, dar más tiempo, partición de actividades) se solían aplicar fundamentalmente en materias centrales. Adaptaciones que llevaban más tiempo y de mayor complejidad (i.e. agrupamientos en clase y entre clases, diversificación de actividades, el satisfacer a la vez las necesidades individuales y de grupo) se consideraban más fáciles de implementar en materias no centrales.

Sustancialmente, el hallazgo frecuente de más importancia en este estudio es que todos los maestros participantes, fundamentalmente en las materias de Lengua y Matemáticas, estaban fuertemente limitados por el currículo prescrito, los libros de texto y el ritmo. En congruencia con los hallazgos anteriores, los maestros permitían que el currículo fuese su herramienta de enseñanza (Parker, 2006), mientras que la falta de tiempo o la presión de tiempo/ritmo y los temarios sobrecargados se consideraban como algunas de las grandes barreras que impedían la implementación de modificaciones, incluso de aquellas consideradas convenientes. Una consecuencia de esto, era que el esfuerzo de los maestros se dirigía a completar el currículo/libro de texto y ajustar a los estudiantes a los requisitos predefinidos a nivel nacional perpetuando así el enfoque prejudicial de que «una talla tiene que servir a todos».

Otra consecuencia era que los maestros identificaban sus objetivos de enseñanza con los objetivos curriculares prescritos a nivel nacional hasta el punto que asumían que aquellos eran impuestos por el Ministerio de Educación a través de los libros de texto y no había nada que pudieran hacer para modificarlos. Desde esta perspectiva, ellos concebían su papel más como *servientes/ repartidores* que *co-constructores* del currículo a través de su implementación. Esto puede estar conectado con el hecho de que Grecia ejerce el control más fuerte de los estados miembro de la UE sobre los libros de texto y también que la práctica pedagógica en la mayoría de las fases está firmemente basada en el libro de texto (EURYDICE, 1994). Puede también indicar que, en un clima que no promueve la participación en la toma de decisiones y que no da importancia a

las opiniones de los maestros al formular decisiones de la escuela y del aula (véase Moutsios, 2003), los maestros tienen menos interés en *salir de su camino* para implementar adaptaciones en la enseñanza –sin mencionar otras actividades educacionales especializadas– para apoyar el éxito de sus estudiantes de bajo rendimiento.

En otro contexto educacional, sin embargo, McLeskey & Waldron (2002) también encontraron que los maestros sentían que no les estaba *permitido* llevar a cabo ciertos cambios curriculares y/o en la enseñanza pero no podían decir quién les dijo que no les estaba permitido. Los autores indicaron que esta falta de *permiso* parecía un hecho de la vida generalmente aceptado en el aula de educación general. Esto también es cierto para los maestros de este estudio. Por ejemplo, a pesar de que el sistema educativo de Grecia ha estado extremadamente centralizado y controlado firmemente por el Estado, aun así, maestros y escuelas individuales son más autónomas en ciertas áreas, si lo comparamos con escuelas en otros países europeos. En particular, los maestros, desde la abolición de la Inspección de Escuelas en 1983, han disfrutado de mucha autonomía en sus clases. Intentos de reinstaurar algunas medidas de evaluación de los maestros han sido fuertemente rechazados con éxito por su sindicato. El Estado tiene un papel muy limitado sobre lo que tradicionalmente se consideraba como *asuntos internos de la escuela*, tales como organización del aula, responsabilidad del maestro, examinar al alumno y evaluación de la calidad de la escuela. Desde esta perspectiva, a pesar de que hay un fuerte sentimiento de destruir el reglamento impuesto, hay un gran número de ocasiones que confirman el modelo de Fulcher (1997) de reglamento hecho a distintos niveles. Como Thomas y Loxley (2001) señalan, es demasiado simplista ver a las escuelas implementar un conjunto de normas nacionales.

«En educación... las directrices las interpretan todos, desde el funcionario civil hasta los administradores locales y maestros, y su propósito es atenuado y comprometido al moverse las directrices, órdenes e ideas de una persona a otra». (Thomas & Loxley, 2001, p.101)

Dentro de este complejo muestreo de directivas e interpretaciones, es importante resaltar que ciertas adaptaciones (i.e., utilizar material alternativo para ciertos estudiantes, implementar actividades a varios niveles de dificultad o enviar diversas actividades) no se utilizaban o no las consideraban convenientes algunos maestros, basándose en la idea de promover igualdad. Pero igual no significa lo mismo. Aunque la idea de uniformización puede reflejar intentos hacia reforzar igualdad y establecer democratización de la educación, puede también demostrar la falta de deseo de un sistema inflexible y falto de recursos en negociar procesos educativos y resultados y en satis-

facer las necesidades diversas de sus alumnos (Moutsios, 2003). Al mismo tiempo, puede revelar la preocupación genuina de los dilemas en el proceso de diferenciación y el peligro de crear mecanismos declarados u ocultos de clasificar o diferenciar negativamente. En la práctica educacional diaria, algunas adaptaciones pueden, sin dudar, necesitar lo que Martha Minow (1990) llama el dilema de diferencia, en el que un tratamiento *especial* es, a la vez, un remedio para la diferencia y una perpetuación de su estigma. Este dilema necesita ser más explorado en relación a la(s) manera(s) en que la diferenciación se conceptualiza, se entiende y se practica. Como Evans y Waring (2008) indican, cuanto más los maestros consideran la diferenciación como un apéndice, algo que *añadir* en su planificación y preparación para la enseñanza y el aprendizaje, tanto más se reducen la conciencia, flexibilidad, maleabilidad, comprensión, elección y reto.

Desde esta perspectiva, un hallazgo final notable de este estudio fue la importancia de examinar, no sólo las percepciones de los maestros sobre las distintas modificaciones educacionales respecto a su viabilidad y conveniencia, sino también el sentido que los maestros dan a las distintas adaptaciones y cómo traducen estas adaptaciones en la práctica diaria. Aunque éste no era el propósito predefinido de este estudio, el análisis cualitativo de las respuestas de los maestros reveló que los maestros tienen un número de ideas equivocadas respecto a diversas adaptaciones. Por ejemplo, muchos maestros identificaban firmemente evaluación formativa con la de conjunto, material alternativo con el general, agrupamientos en clase con trabajo en grupos, actividades diversas con diferenciación negativa y un acercamiento no diferenciado a toda la clase como un modo de asegurar igualdad. Estos hallazgos revelan falta de conocimiento y tienen serias consecuencias en el desarrollo e implementación de los programas de formación de los maestros. Esto es, no se les puede pedir a los maestros que implementen nuevos currículos y utilicen nuevos métodos educacionales o lleven a cabo modificaciones, ni se les puede entrenar en ello, sin tener en cuenta que también los maestros tienen que tomar posesión de su aprendizaje alcanzando una comprensión de nuevos currículos y métodos, haciendo uso de su conocimiento anterior así como de sus errores anteriores (véase también Hacker & Tenent, 2002). Debido a su importancia, la manera en que los maestros interpretan distintas modificaciones educacionales necesita más estudio, utilizando entrevistas y observaciones en Red en aulas de educación general. Después de todo, el factor más crítico para la educación de inclusión es el maestro -lo que los maestros piensan y creen- y el rueda más importante para la educación de inclusión es el aula general o el rueda común para las actividades escolares.

## Referencias bibliográficas

- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2000). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- AINSCOW, M. (2007). *Towards a more inclusive education system: where next for special schools?*. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.128-140). London: Routledge
- BAKER, J.M. & ZIGMOND, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56, 515-526.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (Coords.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BORKO, H., LIVINGSTON, C. & SHAVELSON, R. J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11(6), 40-49.
- BOYATZIS, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Sage.
- CARDONA-MOLTÓ, M. C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 311-332.
- CORNO, L. & SNOW, R. E. (1986). *Adapting teaching to individual differences among learners*. En M. C. Wittrock (Comps.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: Simon & Schuster-Macmillan.
- DEBETTENCOURT, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- DYSON, A. & GALLANNAUGH, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- DYSON, A. & MILLWARD, A. (2000). *Schools and Special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- EURYDICE (1994). *Pre-school and Primary education in the European Union*. Brussels: European Unit of EURYDICE.
- EVANS, C. & WARING, M. (2008). Trainee teachers' cognitive styles and notions of differentiation. *Education and Training*, 50(2), 140-154.
- FLORIAN, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96-98.
- FUCHS, L. S. & FUCHS, D. (1993). Contextual variables affecting instructional adaptation for difficult-to-teach students. *School Psychology Review*, 22(4), 725-744.

- FUCHS, L. S., FUCHS, D. & BISHOP, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., HAMLETT, C. L., PHILIPS, N. B. & KARNS, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61, 440-459.
- GUBA, E & LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HACKER, D. J. & TENENT, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.
- KOHLER, F. & HENNING, J. E., USMA-WILCHES, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2108-2117.
- LOW, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.3-15). London: Routledge.
- MCINTOSH, R., VAUGHN, S., SCHUMM J. S., HAAGER, D. & LEE, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- MCLESKEY, J. & WALDRON, N. L. (2002). Inclusion and school change: teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 41-54.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINER, W. S. & FINN, A. (2003). Middle school teachers' preassessment practices and curricular/instructional modifications. *Research in Middle Level Education Online*, 26(2), 28-44.
- MINOW, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.
- MOUTSIOS, S. (2003). The organizational non-reform of the Greek school. *European Education*, 35(3), 60-72.
- PARKER, B. (2006). Instructional adaptations for students with learning disabilities: an action research project. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 56-58.
- SALEND, S. J. & DUHANEY, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S., GORDON, J. & ROTHLEIN, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17, 22-39.

- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S., HAAGER, D., McDOWELL, J., ROTHLEIN, L. Y SAUMELL, L. (1995). Teacher planning for individual student needs: what can mainstreamed special education students expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- SCOTT, B., VITALE, M. R. & MASTEN, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-118.
- SUBBAN, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- THOMAS, G & LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- YSSELDYKE, J. E., THURLOW, M. L., RUBA, J. W. & NANIA, P. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.
- VAUGHN, S. & SCHUMM, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- VAUGHN, S., SCHUMM, J. S., NIARHOS, F. J. & GORDON, J. (1994). Students' perceptions of two hypothetical teachers' instructional adaptations for low achievers. *The Elementary School Journal*, 94(10), 87-102.

**Dirección de contacto:** Anastasia Vlachou. Universidad de Thessaly. Departamento de Educación. Calle Argonafton & Filellinon, Volos, P.C. 382-21. Grecia.  
E-mail: anavlachou@uth.gr





# Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria<sup>1</sup>

## Analysis of measures for attention to diversity in Compulsory Secondary Education

Pilar Arnáiz Sánchez

*Universidad de Murcia. Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea. Murcia, España.*

### Resumen

Este estudio presenta un análisis de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de apoyo educativo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) en la Región de Murcia. Su finalidad es conocer las dinámicas organizativas y curriculares puestas en marcha en un instituto para atender a la diversidad del alumnado a través de la aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (refuerzo individual, agrupamientos flexibles, agrupamiento de materias) y complementarias establecidas en la legislación nacional (programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, medidas específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales y de incorporación tardía al sistema educativo) y de nuestra comunidad autónoma (programa de adecuación del currículo para alumnos con bajos niveles de competencia curricular asociada a discapacidad psíquica; aulas abiertas para alumnos con necesidades educativas permanentes derivadas de autismo y otros trastornos; aulas ocupacionales; y aulas taller). Desde una metodología cualitativa, se analizan las opiniones del equipo directivo, de la orientadora y de los profesores de 4º de la ESO acerca de la organización de la repuesta educativa de los alumnos que requieren estas medidas en su centro. La revisión de la legislación

---

<sup>1)</sup> Este trabajo forma parte de la investigación «Escuelas de calidad para todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado» (Plan Nacional I+D+I 2004-2007), desarrollada por el grupo de investigación de la Universidad de Murcia «Educación inclusiva: una escuela para todos» [https://curie.um.es/curie/catalogo-ficha.du?seof\\_codigo=1&perf\\_codigo=10&cods=E073\\*02](https://curie.um.es/curie/catalogo-ficha.du?seof_codigo=1&perf_codigo=10&cods=E073*02)

vigente indica la conveniencia de aplicar medidas ordinarias antes que específicas ante las necesidades de apoyo educativo y, a ser posible, en el contexto más normalizador (el aula ordinaria). Los resultados obtenidos evidencian que el profesorado entrevistado considera adecuada la aplicación de medidas específicas. Así, al alumnado que presenta algún desfase curricular asociado a discapacidad, pertenencia a un grupo cultural minoritario o por algún otro problema se le aplican medidas específicas, generalmente, fuera del aula regular, lo que crea dentro del propio centro dos flujos de enseñanza claramente diferenciados: el especial y el «normal».

*Palabras clave:* Educación Secundaria Obligatoria, atención a la diversidad, medidas ordinarias y específicas, apoyo educativo, metodología cualitativa.

### **Abstract**

This research shows an analysis of the measures to cater for diversity in a group of students with special education needs in the Compulsory Secondary Education cycle, in the region of Murcia (12 to 16 years old). The aim of this paper is to learn about the curricular and organisational dynamics activated in a secondary school to cater for student diversity, by applying the ordinary measures of attention to diversity (individual monitoring, flexible groups, subject grouping). The research also analyses the complementary measures established by national laws (curricular diversification programmes, initial personal qualification programmes, specific measures for students with special educational needs, with high intellectual capacities and who join the education system late), and those implemented by the autonomous region of Murcia (adapting the curriculum for students with low psychic capacity, open classrooms for students with permanent education needs derived from autism and other disorders, job-oriented classrooms and workshops). By means of a qualitative methodology, this research analyses the opinions of the staff members of the school, the headteacher, the counsellor and the teachers of the 4<sup>th</sup> year of Compulsory Secondary Education, regarding the attention to diversity in their school and the students' reactions. Under current regulations it is advisable to apply ordinary measures before specific ones, given the needs for educational support and, whenever possible, in a normalised context (the mainstream classroom). The evidence obtained from our research shows that extraordinary measures are first applied in the school, and usually, outside the mainstream classroom. The teachers interviewed in our research consider this an adequate practice. Consequently, those students who show some curricular lag associated to a disability, to their adscription to a minority cultural group or to other issues have a number of specific measures applied to them, usually outside the mainstream classroom, thus creating a two-way education current in the school: the mainstream and the special.

*Key words:* Compulsory Secondary Education, attention to diversity, ordinary and specific measures, educative support, qualitative methodology.

## Introducción

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene la finalidad de transmitir al alumnado los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato. Para ello, el sistema educativo español contempla una serie de medidas de apoyo ordinario y de apoyo específico, estrechamente relacionadas entre sí, que van desde la selección de un determinado diseño curricular, que afectan a la diversidad en su conjunto, a otras más específicas que suponen modificaciones importantes en la propia estructura del currículo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se inspira, entre otros principios, en la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; en la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades; en la inclusión educativa; y en la no discriminación en tanto elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. En este contexto, la misma Ley establece en su art. 74 que «la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario».

Las medidas de apoyo ordinario de atención a la diversidad podríamos entenderlas, pues, como aquellas herramientas que con mayor o menor grado de frecuencia o generalidad son empleadas para responder a la diversidad de todo el alumnado. La adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Así, cada uno de los elementos que componen el currículo (objetivos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje y criterios y procedimientos de evaluación) se convierten en recursos esenciales para atender las heterogéneas características del alumnado.

Por tanto, la concreción de dicho currículo en el Proyecto Educativo de Centro y las programaciones docentes constituyen la primera medida de atención a la diversidad con la que debe contar todo centro, pudiendo llegar a ser una herramienta potente para avanzar en la respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Los elementos que conforman estos documentos (señas de identidad del centro; definición de los objetivos

generales; organización y funcionamiento del mismo; adecuación, selección y organización de los contenidos; ajuste de los criterios de evaluación; adopción de estrategias metodológicas; planificación del espacio de opcionalidad; los planes de orientación académica y profesional y; el plan de acción tutorial) se constituyen en un referente privilegiado de la acción educativa que los convierte en medio fundamental para la atención a la diversidad y para la individualización de la enseñanza.

El Decreto 291/2007 establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad de Murcia e indica en su art. 10, dedicado a la atención a la diversidad, que las diferentes actuaciones educativas deberán contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno. Además, compromete a las Administraciones públicas cuando afirma, en el apartado dos de este mismo artículo, que la consejería competente en materia de educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

Las medidas de apoyo ordinario, con carácter organizativo y metodológico, van dirigidas a los alumnos de los cursos primero y segundo y, excepcionalmente, de tercero, que presenten dificultades de aprendizaje en los aspectos básicos e instrumentales del currículo y que no hayan desarrollado convenientemente los hábitos de trabajo y estudio, y deben permitir la recuperación de los hábitos y conocimientos no adquiridos. Éstas son: *Refuerzo individual en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles que permitan el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos, y agrupamientos de materias para obtener una disminución del número de profesores*. La decisión sobre la aplicación de estas medidas a un alumno se tomará por el equipo docente con el asesoramiento del Departamento de Orientación.

Pero existen determinados alumnos para los que estas vías y posibilidades ordinarias de atención a la diversidad no les son suficientes para acceder al currículo establecido con carácter general, tal y como ha sido configurado y concretado en las programaciones docentes. Se hace entonces necesario adoptar otras medidas complementarias, de carácter específico, más ajustadas a sus necesidades y que les sitúen en mejores condiciones para desarrollar las capacidades reflejadas en los objetivos generales de la etapa.

La Orden 25 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su art. 14 que los centros podrán adoptar las decisiones necesarias para que los alumnos con mayores aptitudes y motivación vean satisfechas sus expectativas y puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. Entre las medidas posibles se

encuentran los *Programas de Diversificación Curricular*; los *Programas de Cualificación Profesional Inicial*; y las *Medidas de Apoyo Específico para el alumnado con necesidades educativas especiales, para el alumnado con altas capacidades intelectuales, y para los que se incorporan tardíamente al sistema educativo*. Todas estas medidas formarán parte del Proyecto Educativo, tal y como se establece en la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006).

Unida a éstas medidas, la Región de Murcia diseñó y puso en marcha otras medidas específicas como son:

- *El Programa de Adecuación del Currículo para Alumnos con Bajos Niveles de Competencia Curricular asociada a Discapacidad Psíquica (PRONEEP)*, medida que representa un modelo organizativo que se lleva a cabo en algunos institutos de Enseñanza Secundaria, con la finalidad de ofrecer una mejor respuesta educativa a las necesidades de determinados alumnos con discapacidad psíquica.
- *Las aulas abiertas dirigidas al alumnado con necesidades educativas permanentes* derivadas de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad psíquica severa y profunda, plurideficiencias, deficiencia auditiva severa y profunda, discapacidad motora grave, asociadas a otras deficiencias, cuya escolarización requiera una atención individualizada y adaptaciones significativas del currículo.
- *Las aulas ocupacionales*, reguladas por la Resolución del 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- *Las aulas taller* dirigidas al alumnado con medidas de compensación educativa menor de 16 años, que presente graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivación y riesgo de abandono del sistema educativo.

En la práctica diaria los centros siempre deberían aplicar las medidas ordinarias antes que las específicas para garantizar la atención a las características individuales del alumnado desde una respuesta educativa lo más normalizada posible. Pero no siempre es así, sino que observamos en nuestras visitas a los mismos que, habitualmente, las medidas específicas se implantan muchas veces sin haber sido aplicados los recursos asociados a las medidas ordinarias. Ello favorece que en las aulas regulares los alumnos

que tienen necesidades específicas de apoyo educativo o pertenecen a otra cultura no encuentren una respuesta educativa acorde a sus necesidades que puedan compartirla con sus compañeros, sino que ante las mismas se pone en marcha un «circuito paralelo», asociado a la aplicación de medidas específicas que los excluye del aula regular, lo que evidentemente debe ser revisado.

Cabe destacar, por tanto, que una respuesta adecuada a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria supone, esencialmente, la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles en las que participen todos los alumnos, para posibilitar que el mayor número posible de alumnos acceda al mayor grado de capacidades que señalan los objetivos de esta etapa educativa. O dicho en términos más específicos, supone elaborar y estructurar, en los centros de secundaria, formas de organización, diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades y tareas escolares, lo más diversas posibles, que propicien el máximo de implicación y participación del alumnado.

## Planteamiento de la investigación

El problema de investigación se centra en el estudio de la atención a la diversidad en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Se trata de conocer las dinámicas organizativas y curriculares que los centros ponen en marcha de 1º a 4º de la ESO, a través del análisis de la aplicación de las medidas ordinarias y específicas para la atención a la diversidad. Los referentes de nuestro estudio serán dos: la aplicación y puesta en práctica de las medidas establecidas por la legislación vigente y la valoración de su adecuación y calidad. De forma específica, los objetivos propuestos son:

- Estudiar las dinámicas organizativas y curriculares de los centros para atender a la diversidad del alumnado, a través del análisis de las dinámicas de funcionamiento organizativo de los centros y de la práctica educativa declarada por el profesorado.
- Sistematizar y valorar la situación del centro con respecto a las actuaciones seguidas para la atención a la diversidad.

En definitiva, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Las medidas para la atención a la diversidad como los Programas de Diversificación Curricular, las aulas Taller, los PRONEEP... son herramientas propiciadoras de la inclusión o de la exclusión del alumnado?

## Método

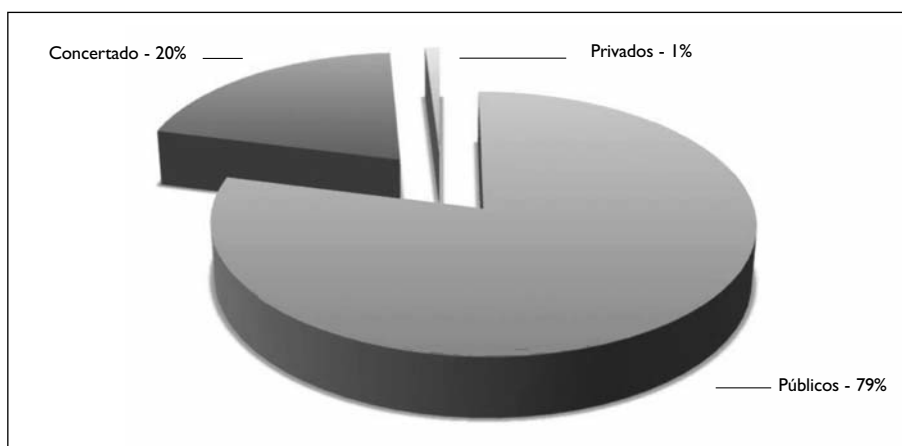
### Población y muestra

En la Región de Murcia existen en la actualidad un total de 109 centros de Enseñanza Secundaria públicos, 94 privados-concertados y siete privados en los que se imparten las etapas de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato en alguna de sus modalidades. Asimismo existen cuatro centros públicos, ocho privados-concertados y cinco privados que imparten de forma exclusiva ciclos formativos y programas de garantía social en la modalidad de cualificación profesional inicial.

Durante el curso 2007-08 estuvieron escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria un total de 81.823 alumnos en los centros educativos de la Región de Murcia. La mayor concentración de alumnado se produjo en centros de titularidad pública con un total de 64.238 alumnos, le siguen los centros privados concertados con un total de 16.590 alumnos y por último, los centros privados no concertados con un total de 995 alumnos. La distribución porcentual del alumnado es el que aparece en el Gráfico I.

La enseñanza concertada en esta etapa escolariza un total de 17.585 alumnos, lo que supone un 21,42 % del total de alumnado comprendido en estas edades.

**GRÁFICO I.** Porcentaje de alumnado escolarizado, según titularidad del centro



**TABLA I.** Principales características del centro elegido para el análisis

<b>Titularidad del centro</b>	Público.
<b>Ubicación geográfica</b>	Rural.
<b>Alumnado</b>	A él asisten 461 estudiantes en la ESO y 125 en Bachillerato. De los escolarizados en la ESO, 23 tienen necesidades educativas especiales, 86 son inmigrantes que proceden de otros países y culturas (sobre todo de Marruecos), incluido el alumnado gitano (seis). Los alumnos son atendidos por 57 profesores en los diferentes niveles y etapas.
<b>Departamento de Orientación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientadora.</li> <li>- Tres profesores del ámbito del Programa de Diversificación Curricular.</li> <li>- Dos profesoras de Pedagogía Terapéutica (una a tiempo completo y otra a media jornada).</li> <li>- Una profesora de Compensatoria.</li> <li>- Una profesora Técnico de Servicios a la Comunidad.</li> <li>- Tres profesores del Programa de Iniciación Profesional a la Ofimática: uno de Formación Básica, otro de Ofimática y el tercero de Formación y Orientación Laboral.</li> </ul>
<b>Tutores</b>	<p>Uno de los tutores entrevistados posee una experiencia docente de diez años con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Una segunda tutora tiene una experiencia de dos años.</p> <p>Una tercera tutora entrevistada posee dos años de experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, de privación sociocultural, gitanos y alumnado extranjero.</p> <p>El cuarto tutor entrevistado posee un año de experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y con alumnos extranjeros.</p>
<b>Formación con relación a la atención a la diversidad</b>	La formación en general de los tutores del centro sobre la atención a la diversidad es escasa.
<b>Agrupamientos de los alumnos</b>	Agrupamientos homogéneos mediante el criterio de capacidad y/o competencia curricular.
<b>Currículo</b>	Introducción de numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo o modificación en objetivos, contenidos, evaluación y metodología.
<b>Opcionalidad u optatividad</b>	La oferta se realiza para cumplir con la normativa vigente.
<b>Refuerzo pedagógico</b>	En grupo, casi todo el grupo-clase completo lo recibe (Matemáticas).
<b>Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales</b>	<p>Llevado a cabo por los especialistas (Profesor de E.E.-Pedagogía Terapéutica y profesor de Compensatoria).</p> <p>Llevado a cabo por especialistas y profesores en el caso de las Aulas-Taller.</p> <p>Se realiza fuera del aula.</p>
<b>Medidas específicas de atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PRONEEP.</li> <li>- Repetición.</li> <li>- Adaptaciones Curriculares Individualizadas.</li> <li>- Programa de Diversificación Curricular.</li> <li>- Programa de Cualificación Profesional Inicial.</li> <li>- Aula Taller de Compensación Educativa.</li> </ul>

Los criterios seguidos para la selección de la muestra fueron los siguientes:

- Titularidad de los centros (públicos/privados concertados).
- Ubicación geográfica y su correspondencia con las áreas educativas (urbana/rural/semi-urbana/semi-rural).
- Centros que ofrecieran de forma completa las diferentes etapas que constituyen la Educación Secundaria.



- Modalidad de procedencia en el sistema educativo anterior (Institutos de Bachillerato/Institutos de Formación Profesional).
- Aplicación de medidas específicas para la atención a la diversidad.

Tras la aplicación de estos criterios se seleccionaron cinco centros mediante un muestreo incidental que garantizara la representatividad de los criterios indicados. En este artículo nos centraremos en uno de ellos para ofrecer un análisis en profundidad de las respuestas dadas.

## **Instrumentos para la obtención de la información**

Se diseñaron entrevistas semiestructuradas dirigidas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Profesorado (tutores de 4º de la ESO)<sup>2</sup>, con el fin de obtener información referida a aspectos relacionados con las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad tales como: organización del centro, diseño del currículo, utilización de los recursos, apoyos, coordinación y colaboración entre el profesorado, participación de la comunidad educativa en la vida del centro, y práctica educativa del profesorado.

## **Desarrollo y diseño de la investigación**

Las entrevistas fueron aplicadas por el equipo investigador al Equipo Directivo, Jefa del Departamento de Orientación y Tutores de los grupos de 4º A y 4º B, 4º C y 4º C (Programa de Diversificación Curricular). El diseño de esta investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa y tiene un fin exploratorio y descriptivo.

## **Análisis de los datos**

Para analizar la información obtenida se procedió a la elaboración de un sistema de categorías que nos permitiera analizar la información recogida. Este sistema ha sido

---

<sup>(2)</sup> Debido a la necesidad de adecuarse a la extensión requerida para el artículo, no se presentan las guías completas elaboradas para la realización de las entrevistas.

elaborado de forma inductiva, a partir de los propios datos. El sistema de categorías elaborado fue el siguiente:

- Atención a la diversidad en la E.S.O.:
  - Viabilidad
  - Obstáculos-dificultades
  - Impacto en la dinámica de aula
  
- Medidas ordinarias:
  - Agrupamiento y medidas organizativas
  - Opcionalidad
  - Currículum:
    - Elementos para la construcción del Proyecto de Centro (PC)
    - Participación cuantitativa y cualitativa en PC
    - Finalidad del PC
    - Apoyos recibidos para su construcción
    - Adaptaciones realizadas en las Programaciones docentes
    - Impacto en el aula
  - Refuerzo pedagógico
  - Apoyo:
    - Quién lo dispensa
    - Dónde y por qué
    - Objeto de apoyo
    - Naturaleza
  - Tutoría y Orientación
  - Recursos:
    - Materiales
    - Personales
  - Compensatoria-interculturalidad:
    - Nivel de conocimiento de las culturas
    - Acciones para fomentar contextos interculturales e integración
    - Naturaleza del apoyo-compensatoria
  
- Medidas específicas:
  - Adaptaciones Curriculares Individuales:
    - Autores-naturaleza elaboración

- Incorporación a la Programación de aula
- Naturaleza de su desarrollo
- Programa de Diversificación Curricular:
  - Coordinación y naturaleza
  - Cambios que supone
- PRONEEP:
  - Coordinación y naturaleza
  - Cambios que supone
- Programa de Cualificación Profesional Inicial
  - Coordinación y naturaleza
  - Cambios que supone
- Aula-Taller de compensación educativa
  - Coordinación y naturaleza
  - Cambios que supone
- Repetición
  - Coordinación y naturaleza

## Resultados y discusión

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías de análisis expuestas.

### La atención a la diversidad en el centro

Respecto a la viabilidad-dificultad de la atención a la diversidad, el Equipo Directivo reconoce que es un tema complejo dada la heterogeneidad del alumnado escolarizado. Considera que han adoptado diversas medidas con este fin, que demuestran que la atención a la diversidad es posible.

Si analizamos la opinión del profesorado a este respecto, encontramos que la mayoría (tres profesores de cuatro) considera que es posible. Estos profesores son conscientes de que para ello se requieren recursos materiales y humanos que lo faciliten, pero su actitud hacia esta realidad es favorable. Tienen claro que esta tarea es de todos y que de ello depende que sea posible o no. Por eso, uno de los profesores (tutor del

Programa de Diversificación Curricular) pone de manifiesto que aunque en el centro no existen todos los recursos materiales y humanos que se necesitan, se está atendiendo a la diversidad del alumnado. Ésta exige, en opinión de los profesores entrevistados, una atención individualizada que requiere sacar al alumno del aula, tal como se hace en el centro, o bien si los alumnos con dificultades se quedan dentro del aula, se requiere la presencia de otro profesor, ya que no se puede prestar esta atención personalizada y, al mismo tiempo dirigir la dinámica de la clase. En opinión de uno de los profesores entrevistados, tutor de Historia, la atención a la diversidad es muy difícil en la Educación Secundaria Obligatoria. En teoría, afirma, está muy bien pero en la práctica la falta de recursos personales dificulta esta tarea.

La falta de formación del profesorado es uno de los obstáculos a los que alude el Equipo Directivo. Factor que va unido a otros, tales como la falta de una cultura de trabajo colaborativo, la mentalidad del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente que todavía impera en la Educación Secundaria Obligatoria, así como la incorporación de maestros en el primer ciclo que, en muchos casos, produce un choque de mentalidades con el resto del profesorado. El Equipo Directivo tiene claro que todas estas circunstancias requieren una importante labor de dinamización por su parte para que se produzcan cambios, lo que no resulta nada fácil. De igual modo, manifiesta que la Administración debería proporcionarles buenos modelos de trabajo y organización para que su labor se viera facilitada. También se quejan de la falta de autonomía y de receptividad ante los cambios que ellos inician en pro de buscar situaciones de trabajo para dar respuesta a las características heterogéneas del alumnado

Algunos de estos problemas son corroborados por el profesorado. En concreto, la falta de formación para asumir la atención a la diversidad, y los insuficientes apoyos personales. Consideran que sería necesario que hubiera dos profesores por aula. Esta opción es muy bien explicada por una de las profesoras entrevistadas, quien imparte clase a alumnos de los programas PRONEEP, diversificación curricular y compensatoria. Indica que es necesario que el apoyo a los alumnos se dé en el aula ordinaria, pero para ello se necesita profesorado de apoyo, sean especialistas o no. Otros obstáculos indicados por los profesores son: deficiente coordinación entre ellos, falta de tiempo para preparar los trabajos que requieren los alumnos y el elevado número de alumnos por aula que reduce considerablemente la atención individualizada (p. 22-25).

También aluden a las dificultades que encuentran en el desarrollo de sus clases debido a los problemas de comportamiento y motivación del alumnado. Indican escasa motivación, falta de hábitos de estudio que dificulta su autonomía académica y los hacen excesivamente dependientes de los profesores, la excesiva inquietud que

manifiestan que, sin llegar a ser indisciplina, dificulta la labor docente del profesorado y, finalmente, la falta de autoridad ante los alumnos y la sociedad.

## **Medidas de atención a la diversidad**

A la clase de 4º de ESO de 16 alumnos acuden dos alumnos con necesidades educativas específicas asociadas a deficiencias psíquicas, un alumno con necesidades educativas asociadas a deficiencia motora y dos alumnos de etnia gitana. Cabe señalar que los alumnos con deficiencias psíquicas pertenecen al Programa para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica (PRONEEP). En otra clase de 17 alumnos acuden aquellos que forman parte del programa de diversificación curricular (nueve alumnos), de los cuales uno presenta un desfase curricular igual o superior a un ciclo y otro es extranjero no comunitario. Así pues, parte de las horas lectivas, este aula está formada por ocho alumnos, entre los cuales dos presentan un desfase curricular igual o superior a un ciclo académico. Por último, en la otra aula analizada observamos que parece ignorarse esta realidad, puesto que no asiste a este grupo ningún alumno con necesidades educativas especiales. Si bien en dos de las tres aulas analizadas están presentes alumnos con necesidades educativas especiales, éstos son separados durante parte del horario escolar de su grupo de referencia, quedando conformados así grupos más homogéneos ya que el apoyo escolar, tal como afirma la orientadora, se realiza siempre fuera del aula.

## **Medidas ordinarias de atención a la diversidad**

Entre las medidas, ordinarias podemos contemplar aspectos referidos al agrupamiento de los alumnos, a la concepción y construcción curricular (de centro y aula), a la opcionalidad u optatividad, al refuerzo pedagógico, al apoyo educativo y a la orientación y tutoría.

En lo que respecta al *agrupamiento* de los alumnos, el Equipo Directivo manifiesta que el criterio que impera en este ámbito es el establecimiento de grupos-clase heterogéneos de suerte que exista homogeneidad intergrupala (entre cursos del mismo nivel) y heterogeneidad intragrupal (heterogeneidad-diversidad entre los alumnos de un mismo curso). Pese a lo satisfactorio del escenario descrito, hemos de poner de manifiesto que desde el Departamento de Orientación se nos comenta que

los agrupamientos en el primer ciclo se hacen en función de las capacidades y/o competencia curricular de los alumnos, de manera que la tendencia es a homogeneizar los grupos, surgiendo así grupos de nivel alto y grupos de nivel bajo.

Además, nos explica que el centro ha puesto en marcha agrupamientos especiales de los alumnos para favorecer una respuesta más adecuada a sus características y necesidades. Se trata de agrupamientos flexibles dentro de un mismo nivel para las áreas de Lengua y Matemáticas. Sin embargo, cuando hemos entrado a observar las aulas, la realidad es muy diferente. Los agrupamientos se realizan mediante el criterio de capacidad y/o competencia curricular siendo pues otra manera de buscar la uniformidad de los alumnos, y no se cambian en todo el curso.

Pasamos ahora a analizar la concepción y construcción curricular. El éxito de participación conseguido en la elaboración inicial del proyecto de centro (mediante un proyecto de formación en centros en colaboración con el Centro de Profesores y Recursos), se cifra en un 80% del profesorado. Según nos informa el Equipo Directivo, el proyecto de centro no fue realizado desde una concepción burocrática puesto que, entre las finalidades de su elaboración, no se contempla cumplir simplemente con el requerimiento de la Administración. Por el contrario, concibe entre sus finalidades ajustar al máximo la respuesta educativa a la realidad del alumnado y del contexto. Señala, además, la atención a la diversidad como uno de los ejes prioritarios en torno al que gravita la elaboración del proyecto de centro y las programaciones docentes, por lo que contemplan numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo.

Descendiendo al terreno más concreto del aula, nos encontramos con una ruptura en el escenario trazado hasta el momento, ya que tres de los cuatro tutores entrevistados nos comentan que la diversidad afecta poco o nada a su dinámica de clase, de tal modo que no introducen adaptación alguna en ninguno de los elementos del currículo (objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación). Tan sólo uno de los tutores opina que la diversidad afecta bastante a la dinámica de clase, introduciendo adaptaciones en las actividades (diseño de actividades con distintos niveles de ejecución y con diferentes posibilidades de ejecución) y en la metodología (ajustar el lenguaje según el nivel de comprensión, partir de centros de interés sobre los que se globalice el tratamiento de los contenidos y partir de la realidad -aprendizaje significativo-) pero nunca en los objetivos, los contenidos y la evaluación. De todo ello se desprende que se está obviando la diversidad mediante la instauración de procesos de homogeneización marcados por el establecimiento de un mismo nivel académico (objetivo y contenido).

No cabe duda, a la vista de esta información, que se está ignorando la cantidad de adaptaciones que podrían llevarse a cabo sobre los distintos elementos de la

programación, con el fin de lograr una mayor personalización. Veamos algunas sugerencias para cada uno de los elementos del currículo:

- **Objetivos y contenidos:** concretar los objetivos expresados para el ciclo a la diversidad de los alumnos del aula; introducir objetivos específicos; dar prioridad a los objetivos en función de la diversidad de los alumnos; modificar su secuencia con la finalidad de conseguir el mayor grado de significación de la enseñanza; etc.
- **Actividades:** diseñar actividades diversas para trabajar un mismo contenido; planificar actividades que tengan aplicación en la vida cotidiana; proponer actividades que se lleven a cabo con diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo e individual; etc.
- **Metodología:** seleccionar técnicas y estrategias que siendo útiles para todos los alumnos, también lo sean para los que presentan necesidades educativas especiales (grupos de aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, agrupamientos flexibles, etc.); favorecer el tratamiento globalizado e interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje; etc.
- **Evaluación:** utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados; realizar una evaluación inicial ante un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje; introducir la evaluación del contexto aula; introducir en la práctica educativa la autoevaluación y la evaluación entre compañeros; evaluar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula; etc.

Todas estas adaptaciones pueden conducir el proceso de enseñanza/ aprendizaje hacia un mayor grado de personalización y, por ende, hacia la consecución de una verdadera y efectiva atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos (Arnaiz y Garrido, 1999).

Pasamos ahora a la *opcionalidad u optatividad* (optativas ofertadas por el centro en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria). La oferta de estas optativas se realiza para cumplir con la normativa vigente, ya que no existe otra posibilidad. Por este motivo, podemos afirmar que estas materias no se han ofertado respondiendo a las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos. El Equipo Directivo es consciente de que esta optatividad no es suficientemente atenta para dar una respuesta educativa acorde a las características del alumnado escolarizado en el centro. Según el Equipo Directivo, la Consejería ha limitado y restringido extraordinariamente la posibilidad de ofertar optativas a los centros.

El centro lleva a cabo medidas de *refuerzo pedagógico* en grupo; casi todo el grupo-clase completo (horas de actividades de estudio, etc. que se aprovechan para reforzar áreas como las matemáticas). Este refuerzo es impartido por profesorado de área designado específicamente para ello.

Respecto al *apoyo* dispensado a los alumnos con necesidades educativas especiales, el Departamento de Orientación nos informa que éste se lleva a cabo por parte de los especialistas (profesor de Educación Especial, pedagogía terapéutica, y de Compensatoria) y por parte de especialistas y profesores en el caso de las Aulas Taller. Se efectúa fuera del aula ordinaria, si bien la orientadora y algunos profesores prefieren que sea dentro del aula, siempre y cuando sea posible. Si esto es así, conviene que el Departamento de Orientación lleve a cabo, contando con el apoyo del Equipo Directivo y de los profesores partidarios, una labor de dinamización que posibilite realizar el apoyo educativo dentro del aula ordinaria o, al menos, de forma combinada (dentro y fuera). Se nos informa también de que la acción del profesor de apoyo no se limita exclusivamente a los alumnos, sino que este profesional también lleva a cabo una labor de atención indirecta mediante el apoyo a los profesores (provisión de estrategias metodológicas y de recursos e instrumentos de evaluación) y al resto de miembros del Departamento de Orientación.

En cuanto a la *orientación y tutoría* de los alumnos, el Departamento de Orientación indica que, durante las horas semanales de tutoría, se implementa el Plan de Acción Tutorial, donde se aborda un amplio abanico de aspectos: temas transversales (valores), técnicas de estudio, programas de mejora de la convivencia (dinámicas de cohesión y creación de grupo, habilidades sociales, etc.). No obstante, echamos de menos, en la información aportada, aspectos tales como la preparación de las evaluaciones trimestrales y la orientación académico-profesional.

En todo proceso educativo, una buena dotación y empleo de los *recursos*, tanto personales como materiales, se erige en una herramienta que, si bien no es indispensable, sí que juega un papel protagonista para responder a las necesidades de los alumnos. En este ámbito valoramos positivamente el hecho de que tres de los tutores entrevistados conozcan y utilicen bastante los recursos personales y materiales existentes en el centro y en el entorno próximo (asociaciones, instituciones, etc.), destacando especialmente los referidos a: biblioteca, aula de informática y medios audiovisuales.

Pasemos ahora a profundizar en uno de los acontecimientos que, en los últimos años, está marcando la realidad de los centros educativos en nuestro país: la inmigración. Ésta está generando una mayor diversidad cultural que requiere la creación de



*contextos interculturales* en los que tengan cabida todas las culturas presentes. Para atender adecuadamente a la diversidad cultural se requiere, de entrada, un profundo conocimiento sobre las distintas culturas presentes. En este sentido, el Equipo Directivo afirma que este conocimiento es suficiente, resultando especialmente abundante en el caso del mundo árabe. Cabe reseñar el gran abanico de acciones desarrolladas en el centro para mejorar el conocimiento de estas culturas por parte de toda la comunidad, para mejorar las relaciones entre el alumnado y para potenciar la integración socioacadémica de los alumnos de grupos culturales minoritarios: los grupos de centro (compensatoria y Aulas Taller), actividades relacionadas con la educación en valores (trabajadas en las distintas áreas -temas transversales- y en las tutorías), y las *Semanas Multiculturales* (monográfico sobre un pueblo concreto que se hace cada año, tal y como apuntábamos. Cuenta con la participación de toda la comunidad educativa, de otros centros de la zona, de instituciones y asociaciones relacionadas con temas multiculturales, etc.).

De igual modo, cabe comentar el protocolo de actuación que lleva a cabo el Departamento de Orientación ante la llegada de un alumno inmigrante, consistente, básicamente, en el análisis de la situación del alumno en todos los aspectos mediante la administración de pruebas de nivel y la realización de entrevistas con las familias, con el fin de decidir sobre su adscripción a un grupo concreto y sobre las medidas educativas que ha de recibir.

### **Medidas específicas de atención a la diversidad**

En cuanto a las *adaptaciones curriculares individualizadas*, señalar que en el centro sí se llevan a cabo, siendo realizadas por el profesorado en colaboración con el Departamento de Orientación. Sólo dos de los cuatro profesores entrevistados enseñan a alumnos que requieren de esta medida. Ambos indican que no incorporan dicha adaptación en su programación de aula. Son programaciones paralelas. Es más, no tienen programaciones escritas del grupo-clase. Afirman que los alumnos con adaptaciones curriculares individualizadas no participan de la programación prevista para sus compañeros, o lo hacen de manera excepcional. Por ello, estos alumnos realizan de forma individual el trabajo establecido en su adaptación, sin compartir su proceso de enseñanza-aprendizaje con su grupo de iguales.

En íntima relación con esta medida se encuentra la evaluación socio-psicopedagógica individual previa. La demanda de estas evaluaciones no se realiza sistemáticamente por parte de ningún agente educativo. Algunas son demandadas por el Departamento de Orientación (sobre todo, profesores de Pedagogía Terapéutica y

profesores del Programa de Compensatoria) y otras por las familias, los tutores o por el profesorado en general. Esta evaluación tiene por finalidad adaptar la respuesta educativa al alumno y/o derivar o integrar al alumno en otros servicios: refuerzo pedagógico, clases de apoyo, etc. La elaboración de estas evaluaciones se realiza habitualmente a través del trabajo colaborativo del Departamento de Orientación y de los tutores y profesores del equipo educativo que trabajan con el alumno.

Otra de las medidas específicas presente en el centro es el *Programa de Diversificación Curricular*. Para su coordinación, existe una reunión semanal entre la Orientadora y los miembros del Departamento que participan en el mismo. Los profesores entrevistados nos informan de que los cambios fundamentales que realizan cuando imparten clases a estos grupos se centran en la utilización de un planteamiento más globalizado de las diferentes áreas, una metodología más participativa, y en el desarrollo de actividades prácticas, manipulativas y más próximas a la vida cotidiana, lo que facilita el aprendizaje de los alumnos.

Por último, apuntar que también se encuentran en desarrollo el *Programa para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica* (PRONEEP); el *Programa de Iniciación Profesional* de Ofimática; y el *Aula Taller de Compensación Educativa* pero los profesores entrevistados apenas nos dan información de las mismas. Estos programas funcionan de forma paralela a lo que acontece en las aulas regulares. La opinión del profesorado es que estas medidas son muy adecuadas para los alumnos que las reciben. Asimismo, consideran que su puesta en práctica y desarrollo es lo que hace posible la atención a estos alumnos en el centro. De estas opiniones se deduce que los alumnos que asisten a estos programas apenas se benefician de las medidas ordinarias descritas, como se ha podido comprobar en los comentarios anteriores, ya que por el hecho de tener algún desfase curricular asociado a discapacidad o la pertenencia a un grupo cultural minoritario, se les incorpora a un «circuito diferente», que evidentemente no siguen los compañeros de su grupo de referencia.

En consecuencia, vemos que las medidas específicas para la atención a la diversidad, que conllevan recursos personales (profesores de Pedagogía Terapéutica, de Educación Compensatoria), dotación económica y materiales extra para el centro, finalmente no redundan en mejoras para la atención a la diversidad en el aula regular. Por el contrario, la programación del aula sigue su curso y son los alumnos que tienen problemas quienes abandonan el aula regular para seguir un itinerario paralelo.

## Conclusiones

- El Equipo Directivo confía en la viabilidad de la atención a la diversidad en la ESO, pese a reconocer la complejidad que plantea la diversidad del alumnado escolarizado. Para ello se apoyan en la eficacia de las medidas educativas emprendidas por el propio centro. Igual pensamiento observamos en la mayoría del profesorado. Las principales dificultades y obstáculos a superar son: falta de formación al respecto; escasez de recursos materiales y personales; elevado número de alumnos; falta de tiempo para la planificación y preparación de materiales; falta de autonomía; falta de una cultura de trabajo colaborativo; la mentalidad del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); y la escasa implicación de la Administración en la dotación de buenos modelos de trabajo y organización de centros.
- A pesar de todo lo comentado, excepto un profesor (que realiza adaptaciones en la actividades, metodología y la evaluación), el resto de profesores entrevistados afirman que la presencia de alumnos con características diversas afecta poco a la dinámica de aula, quizás debido al reducido número de alumnos por clase, ya que la mayoría de alumnos con dificultades acude a programas específicos fuera del aula ordinaria durante la mayor parte del horario escolar.
- El agrupamiento de los alumnos se establece con el criterio de la homogeneización en función del nivel de competencia curricular de los alumnos, pese a que se comenta que busca la heterogeneidad de los grupos.
- Se adoptan otras medidas organizativas interesantes como son los agrupamientos flexibles dentro de un mismo nivel para las áreas de Lengua y Matemáticas. Sin embargo, estos agrupamientos se realizan mediante el criterio de capacidad y/o competencia curricular de los alumnos y permanecen así todo el curso.
- La elaboración del Proyecto de Centro ha estado presidida por procedimientos colaborativos y democráticos de toma de decisiones. Como consecuencia de ello, se contemplan numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo: modificaciones en los objetivos, contenidos, evaluación, actividades y metodología.
- Este escenario se rompe en el tercer nivel de concreción curricular (Programaciones de Aula) ya que, excepto un profesor, el resto no introduce ningún tipo de adaptación, y se ponen en marcha las medidas específicas fuera del aula regular.
- La opcionalidad es una medida muy limitada por cuanto la oferta de materias optativas está condicionada a las exigencias administrativas. El centro es consciente de que no son suficientes.

- El centro cuenta con medidas de refuerzo pedagógico en grupo y de apoyo educativo llevado a cabo por los profesores especialistas fuera del aula. Destaca el hecho de que el profesor de apoyo ejerce una labor de asesoramiento y apoyo a los profesores (provisión de estrategias metodológicas y de recursos e instrumentos de evaluación) y al resto del Departamento de Orientación.
- La mayoría de los profesores entrevistados conoce y utiliza bastante los recursos personales y materiales del centro y del entorno. Del Departamento de Orientación se espera, por parte del profesorado, una mayor intervención directa con los alumnos; asesoramiento pedagógico-académico-profesional; la coordinación; y la oferta de materias optativas.
- El centro escolariza alumnos de grupos culturales minoritarios. El conocimiento de otras culturas por parte de la comunidad educativa es suficiente, resultando especialmente abundante en el caso del mundo árabe. Son múltiples las actividades emprendidas por el centro para mejorar el conocimiento y la creación de contextos interculturales.
- En cuanto a las medidas específicas de atención a la diversidad, destacar que el centro aplica la mayoría de las existentes: permanencia de un año más en el mismo curso (repetición), la Adaptación Curricular Individual para los alumnos con necesidades educativas especiales, Programa de Diversificación Curricular, Aula Taller de Compensación Educativa, Programa de Iniciación Profesional y Programa para alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica. Pero siempre descontextualizadas de lo que sucede en el aula regular.
- Y en cuanto a la evaluación socio-psicopedagógica, destacar el hecho de que se lleve a cabo de forma colaborativa entre el Departamento de Orientación, los tutores, los profesores del equipo educativo, así como otras personas en función del tipo de dificultades con las que se encuentre el alumno en cuestión.

Evidentemente, la visión que en este estudio se da de la aplicación de las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria es limitada, ya que muestra la opinión de un solo centro. Decía en la introducción del presente artículo que el trabajo que se presenta está enmarcado en una investigación más amplia, en la que se habían estudiado 4 centros más. Sin dar aquí cuenta de ello, y siendo aún una muestra pequeña, los resultados obtenidos son similares. No cabe duda de que las características del alumnado escolarizado en esta etapa

requiere una respuesta educativa muy exigente y difícil de llevar a cabo. Aspectos tales como recursos, formación del profesorado, condiciones de la misma y función docente, número de profesores por aula, apoyos y su organización, aplicación de las medidas específicas, entre otros, son aspectos clave a revisar en estos momentos si se pretende que en un futuro no muy lejano la atención a la diversidad se enmarque en contextos más inclusivos y acogedores.

## Referencias bibliográficas

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P Y GARRIDO GIL, C.F (1999). Atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 107-121.

DECRETO 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

ORDEN DE 25 DE SEPTIEMBRE DE 2007, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA E INVESTIGACIÓN, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la educación secundaria obligatoria.

ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996 por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales.

RESOLUCIÓN DE 13 DE SEPTIEMBRE DE 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad.

**Dirección de contacto:** Pilar Arnáiz Sánchez. Universidad de Murcia. Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea. Murcia, España. E-mail: viceuropa@um.es



# La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad

## Quality in cooperative learning teams: some considerations for the calculation of the degree of cooperation

Pere Pujolàs i Maset

Universidad de Vic. Facultad de Psicología. Departamento de Pedagogía. Vic (Barcelona), España.

### Resumen

El *Proyecto PAC* es una investigación en desarrollo (2006-09), que consiste en el diseño y evaluación de un programa didáctico basado en el aprendizaje cooperativo, que pretende enseñar a los alumnos y alumnas a aprender en equipo. La finalidad de este artículo es presentar la génesis de un instrumento que el equipo de investigación ha diseñado para calcular el grado de cooperatividad de un equipo de aprendizaje cooperativo, y, a su vez, de un grupo clase formado por distintos equipos. En el primer apartado, se definen los conceptos básicos de estructura de la actividad, estructura de finalidades y estructura de la actividad según sean de tipo individualista, competitivo o cooperativo, el concepto de aprendizaje cooperativo a partir de las aportaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999), y se explica la diferencia que hay entre colaboración y cooperación, asociando este último concepto a valores como la solidaridad y la ayuda mutua. El segundo apartado gira en torno al concepto de *Grado de Cooperatividad* que indica hasta qué punto en un equipo reducido de alumnos, y en un grupo clase formado por varios equipos, la interacción que se establece entre quienes los conforman tiene la cualidad de cooperativo. El tercer apartado incluye los seis factores y contrafactores de calidad que sirven para analizar y conocer el índice de calidad del trabajo en equipo que, juntamente con el porcentaje de tiempo que trabajan en equipo, constituyen las dos variables que determinan el grado de cooperatividad.

*Palabras clave:* aprendizaje cooperativo, colaboración, cooperación, estructura de la actividad, grado de cooperatividad, interdependencia positiva, interacción simultánea, participación igualitaria, aprendizaje inclusivo.

### **Abstract**

The PAC Project is a research study presently being carried out (2006-2009). It consists of the design and evaluation of an educational programme based on cooperative learning, and it aims to teach students how to learn in a team. The purpose of this article is to present the origin of a project that the research team has designed in order to calculate the degree of cooperation within a learning team and, at the same time, of a class group made up by several teams. In the first section, the basic concepts of the structures of the activity, of the objectives and of the activity according to individualistic, competitive or cooperative types are defined; the cooperative training period concept is based on the contributions of Johnson, Johnson and Holubec (1999) and Kagan (1999). The differences between collaboration and cooperation are explained, associating cooperation with solidarity and mutual help. The second section turns around the Cooperation Grade which indicates to what extent in a small student group and in a class group made up of different teams the interaction established among the members has cooperation as a quality. The third section includes six 'in favour' and 'against' quality factors which help us to analyse and to find out the degree of quality of teamwork which, along with the percentage of time that they work as a team, constitutes the two variables that determine the degree of cooperation.

*Key words:* cooperative learning, collaboration, cooperation, activity structure, degree of cooperation, positive interdependence, simultaneous interaction, egalitarian participation, inclusive learning.

## **Introducción: El Proyecto PAC<sup>1</sup>**

*El Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* -financiado por el Ministerio de Educación (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC)- pretende evaluar el Programa «Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar» (CA/AC), en torno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula y que ha sido diseñado para atender la diversidad desde un enfoque inclusivo de la educación escolar.

---

<sup>1)</sup> Acrónimo de Personalización de la enseñanza, Autonomía del alumnado, Cooperación entre iguales.



Después de una primera fase –centrada en la elaboración del Programa a partir de experiencias previas del profesorado que forma parte de los equipos de investigación de las cinco zonas del proyecto (Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña), y en la adaptación o creación de los instrumentos de recogida y análisis de datos que se utilizarán en el mismo– se encuentra en estos momentos en la segunda, en la cual el Programa se está aplicando en distintos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria, de las citadas zonas, que será seguida de una tercera fase, en la cual se evaluarán las distintas aplicaciones del Programa.

Este proyecto pretende comprobar hasta qué punto dicho Programa consigue que los escolares mejoren su rendimiento académico y alcancen un desarrollo personal más elevado, sobre todo en su capacidad de dialogar y convivir y de ser solidarios, porque potencia y mejora las interacciones entre iguales y fomenta un «clima» en el aula propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Se trata, pues, de una investigación de tipo evaluativo para la cual se ha adoptado el modelo de *Evaluación Respondiente*, de Robert Stake (2006), que, en cierto modo, tiene una clara correspondencia con lo que Melero y Fernández (1995) denominan la «primera generación» de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, que tienen como denominador común el diseño de programas de aprendizaje cooperativo y el análisis de las situaciones del aula a partir de su aplicación, comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas. Se ha comprobado, efectivamente, que el aprendizaje cooperativo reúne muchas ventajas con relación al aprendizaje individualista o competitivo. En este sentido, lo que se pretende demostrar en el Proyecto PAC es que con el Programa CA/AC, basado en el aprendizaje cooperativo, se alcanzan también estos beneficios. Pero este proyecto pretende comprobar también hasta qué punto la estructura de aprendizaje derivada de la aplicación de dicho programa es realmente una estructura de aprendizaje cooperativa, para poder atribuir al aprendizaje cooperativo los resultados obtenidos con la aplicación del mismo; es decir, pretende comprobar lo que denominamos el *grado de cooperatividad* alcanzado por los distintos equipos de aprendizaje cooperativo que constituyen un grupo clase. En este sentido, el Proyecto PAC también participa, en cierto modo, de lo que Melero y Fernández (1995) denominan la «segunda generación» de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, que se centra en el estudio del proceso interactivo, no solo de su resultado, puesto que este proyecto intenta identificar qué debe pasar entre los escolares que forman un mismo equipo, y entre los equipos que conforman un grupo clase, para que podamos hablar propiamente de equipos y grupos cooperativos.

En este artículo, se presenta la génesis del instrumento que el equipo de investigación ha diseñado para calcular el *grado de cooperatividad* de un equipo de aprendizaje cooperativo, y, a su vez, de un grupo clase formado por distintos equipos. Posiblemente sea ésta la aportación más singular del Proyecto PAC.

## El aprendizaje cooperativo

### Estructura de la actividad y estructura de la actividad cooperativa

Entendemos por estructura de la actividad, al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

En una *estructura individualista de la actividad*, los escolares trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los otros escolares; sólo interactúan con el profesor, o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros o compañeras. Es decir, que uno consiga aprender lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás (no hay interdependencia de finalidades). El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «individualidad» entre los escolares a la hora de aprender.

En una *estructura de la actividad competitiva*, los escolares también trabajan individualmente, pero rivalizando entre sí. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor, o la profesora, les enseña, pero -de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los escolares consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen (hay interdependencia negativa de finalidades). El efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la «competitividad» entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa*, los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar no solo que aprenda lo que el profesor, o la

profesora, le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. Los escolares consiguen este doble objetivo si, y solo si, los demás también lo consiguen (hay interdependencia positiva de finalidades). El efecto o el «movimiento» que esta estructura provoca es la «cooperatividad» entre los escolares en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad.

### **Las estructuras (de la actividad) cooperativas, según Spencer Kagan**

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la *participación igualitaria* y la *interacción simultánea*.

Spencer Kagan (1999) contrapone el modelo «Aprender Juntos» de Roger Johnson y David Johnson a su modelo de «Estructuras Cooperativas». Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual: sin estos dos elementos no puede haber propiamente trabajo cooperativo en equipo. Pero, mientras en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan matiza y concreta mucho más este principio con dos principios o elementos nuevos, que él denomina *Participación Igualitaria* e *Interacción Simultánea*, los cuales, juntamente con los dos anteriores, conforman los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo, simbolizados por el acrónimo PIES (*Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*).

#### **Participación igualitaria**

Según Kagan, el modelo «Aprender Juntos» no estructura la participación entre los miembros de un equipo para que haya una participación igualitaria, en el sentido de que deja que la participación de los estudiantes surja espontáneamente -no forzada por ninguna «estructura»- dentro de los equipos. Por ejemplo, un profesor que aplica este modelo puede estar satisfecho sólo porque los estudiantes discuten en equipo de

forma «desestructurada» sobre algo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad...). Esta participación «desestructurada» no garantiza que dicha participación sea igualitaria para todos los miembros de un equipo: mientras que los que, seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista son los que menos oportunidades tienen de ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan monopolizan prácticamente toda la participación. Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación -igualitaria o equitativa hasta cierto punto- de todos los miembros de un equipo.

### **Interacción simultánea**

Spencer Kagan define la «interacción simultánea» como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente. En un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Si el número de componentes de un equipo es impar (tres o cinco), es mucho más probable que haya alguno que, en un momento dado, no interactúe con otro y quede al margen de la actividad.

Pongamos un ejemplo. Supongamos que en cada uno de los temas o unidades didácticas en que está dividida una determinada asignatura se sigue generalmente esta secuencia: la introducción de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor, o de la profesora, para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados.

Para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades, el profesor, o la profesora, distribuye a los estudiantes en equipos de cuatro miembros. Para ello, ha colocado de forma estratégica a los estudiantes en el aula, de modo que los que ocupan cuatro mesas contiguas conforman un equipo heterogéneo, formado por dos niños y dos niñas, uno de los cuales tiene más motivación y capacidad, otro es un alumno más necesitado de ayuda y los otros dos son de un término medio. A la hora de hacer las actividades previstas en cada tema, en lugar de hacerlas cada uno por separado, en su pupitre, les invita a mover un poco las mesas y a hacerlas en equipos de cuatro, cada uno en su libreta pero ayudándose unos a otros.

Para ello, con el fin de asegurarse que interactuarán los cuatro a la hora de hacerlas, utiliza, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como «Lápices al centro»

(Breto y Gracia, 2008), que se desarrolla como sigue: el profesor, o la profesora, entrega una hoja con cuatro ejercicios a cada equipo formado por cuatro miembros: cada uno se encargará de dirigir (no de hacer) un ejercicio. El primero lee el primer ejercicio y entre todos deciden cuál es la mejor forma de hacerlo; mientras dialogan y lo deciden, dejan sus lápices en el centro de la mesa, para indicar que ahora es tiempo de hablar, no de escribir. Cuando se han puesto de acuerdo, cada uno coge su lápiz y, ahora en silencio, hace el primer ejercicio en su cuaderno. Luego, el segundo lee el segundo ejercicio, y repiten la misma operación, y así sucesivamente hasta completar los cuatro ejercicios. Procediendo de esta forma se ha asegurado, en gran medida, la *participación igualitaria* (todos los miembros del equipo tienen la misma oportunidad de participar) y la *interacción simultánea* (antes de realizar cada uno los cuatro ejercicios en su cuaderno han interactuado para decidir la mejor forma de hacerlos).

En cambio, si el profesor deja que esta interacción surja espontáneamente, lo más seguro es que uno de ellos haga los ejercicios, o diga cómo deben hacerse, o, como mucho, se los repartirán y harán cada uno un ejercicio. En este caso, no ha habido, propiamente, una participación igualitaria ni una interacción simultánea.

## Concepto de aprendizaje cooperativo

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999), y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que me acabo de referir, podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación igualitaria* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

## Colaborar vs. cooperar

Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella -para enseñar mejor y enseñar a cooperar-, como entre los que aprenden en ella -para aprender mejor y aprender a cooperar-. Algo así viene a decir Mel Ainscow

cuando afirma que «las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros– participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación» (Ainscow, 1995, p. 36). Este «ambiente de cooperación» es, precisamente, la característica que hace que un grupo de personas que trabajan juntas forme una comunidad y que un grupo de maestros y estudiantes, y sus padres y familiares, forme una comunidad educativa.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo con codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa...

Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar. Colaborar proviene del latín «*co-laborare*», «*laborare cum*», que significa «trabajar juntamente con». En cambio, cooperar proviene del latín «*co-operare*», «*operare cum*», cuya raíz es el sustantivo «*opera, -ae*», que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro...

En la escuela, es bueno que los alumnos colaboren a la hora de realizar las tareas, hagan algo entre todo el grupo, o entre varios alumnos, formando equipos más reducidos... Pero además debemos aspirar a que cooperen, dándose ánimos mutuamente, y ayudándose unos a otros cuando alguien necesita apoyo para conseguir el objetivo común: aprender todos hasta el máximo de sus posibilidades...

Mucho se ha escrito sobre la contraposición entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Consideramos algo estéril esta discusión, y nos inclinamos –como David Duran (2002)– por considerar la cooperación o el aprendizaje cooperativo como un «término-paraguas» que incluye una subclase de trabajo en grupo que requiere una planificación de la interacción entre los miembros de un equipo para la cual no es suficiente sentar juntos a un determinado número de escolares. Preferimos partir del origen etimológico de ambos términos y considerar, como hemos recalado antes, que la cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda en el aspecto afectivo.

Por otra parte, desde un punto de vista psicológico se afirma –con razón– que para *colaborar*, en sentido estricto, no puede haber grandes diferencias entre los integrantes de un mismo equipo. A partir de una revisión de las investigaciones realizadas sobre este aspecto, Martí y Solé concluyen que:

los resultados de diversos estudios apuntan una tendencia bastante clara: la conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia (o de habilidad para resolver la tarea que se propone) sea ligeramente diferente. Todo parece indicar, pues, que las situaciones más provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan alumnos con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan alumnos con niveles demasiado diferentes (Martí y Solé, 1997, p. 61)

De todas formas, de esto no se debe deducir que no puedan trabajar juntos -dentro de un mismo equipo de aprendizaje- alumnos con diferencias muy importantes. Es verdad que difícilmente pueden colaborar resolviendo ecuaciones de segundo grado, por ejemplo, un alumno que ya sabe calcular las de primer grado y otro que apenas sabe realizar las operaciones básicas... Sin embargo, sí pueden cooperar estos dos alumnos, trabajando juntos y formando parte de un mismo equipo, uno resolviendo ecuaciones de segundo grado y otro resolviendo problemas con las operaciones básicas. Si tuviéramos en cuenta, a la hora de decidir la composición de los equipos, que los miembros de un equipo tuvieran un nivel de competencia no muy diferente, los alumnos con más dificultades nunca podrían interactuar con compañeros de mayor capacidad.

Lo más lógico es que se compaginen y alternen *equipos de base de composición heterogénea*, aunque las diferencias de capacidad y rendimiento sean muy importantes, en los que sus miembros *cooperen* ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con *equipos esporádicos de composición más homogénea* en los que puedan *colaborar* en la realización de las mismas tareas alumnos y alumnas con una capacidad y rendimiento similares.

## El Grado de Cooperatividad

### Niveles de análisis de la estructura de la actividad en el aula

Si nos interesa analizar el trabajo en equipo dentro de un grupo clase para relacionar este trabajo en equipo con los posibles beneficios del aprendizaje cooperativo, debemos

considerar dos niveles de análisis: un nivel cuantitativo (la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo) y un nivel cualitativo (la *calidad* del trabajo en equipo que llevan a cabo).

En una clase estructurada de forma cooperativa, el porcentaje de tiempo que trabajan en equipo debe ser elevado. Solo en muy pocas situaciones o circunstancias (por ejemplo, en algunas actividades de evaluación) es comprensible que los alumnos trabajen solos, sin poder contar con la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo. Por lo tanto, para conocer hasta qué punto la estructura de la actividad de un grupo clase es cooperativa, en un primer nivel de análisis debemos averiguar la *cantidad* de tiempo que los alumnos de un grupo clase trabajan en equipo o, más en general, interactúan entre sí.

De todos modos, esto es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la cooperatividad de un grupo clase. Una cosa es la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo y otra cosa muy distinta, la *calidad* de este trabajo en equipo. Por lo tanto, en un *segundo nivel de análisis* debemos fijarnos además en la *calidad* del trabajo en equipo. En las situaciones de trabajo en equipo, pueden darse una serie de factores positivos que potencian (optimizan, realzan) los efectos positivos del trabajo en equipo y, al revés, también pueden identificarse una serie de contrafactores o factores negativos que neutralizan los posibles efectos positivos del trabajo en equipo.

## El grado de cooperatividad y el índice de calidad

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la *cualidad* (el atributo, la característica...) de cooperativo y otra es que este atributo sea de *calidad*, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo.

El *grado de cooperatividad* de un colectivo (equipo o grupo), pues, indica hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto el trabajo que este equipo desempeña es de una mayor calidad o no. El *grado de cooperatividad* remite a la *eficacia del trabajo en equipo*: cuanto más alto sea el *grado de cooperatividad*, más eficaz será el equipo y el trabajo que desempeña, más se van a obtener los beneficios que se supone que proporciona el trabajo en equipo por el hecho de que éste tenga la cualidad de cooperativo.

El *índice de calidad*, por otra parte, nos indica de forma numérica en qué medida un equipo tiene la cualidad de cooperativo. Será más o menos cooperativo si se dan



en él, con un grado mayor o menor, los factores que hacen que tenga esta cualidad, que sea -en este caso- un equipo más o menos cooperativo; es decir, los factores que hacen que consiga con más o menos eficacia aquello que se espera de este equipo por el hecho de tener la cualidad de cooperativo. El *índice de calidad* remite a la *calidad del equipo en sí mismo*: un *índice de calidad* alto significa que un equipo tiene en mayor medida la cualidad de cooperativo. Ahora bien, que el trabajo producido por este equipo sea eficaz (lo que equivale a decir que dicho equipo tenga un *grado de cooperatividad* alto) depende también, como hemos dicho, del tiempo que se trabaje en equipo.

### **El grado de cooperatividad de un equipo de aprendizaje cooperativo**

El *grado de cooperatividad* de un *equipo de aprendizaje cooperativo*, por lo tanto, viene determinado por dos elementos o variables: por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada en tanto por ciento) y por *la calidad* del trabajo en equipo (expresada por un *índice de calidad*), determinado por la constatación del grado con que se dan unos determinados factores de cooperatividad (que incrementan la eficacia del trabajo en equipo) y/o unos determinados contrafactores (que disminuyen la eficacia del trabajo en equipo).

Ahora bien, estos dos elementos -la calidad del equipo en tanto que equipo cooperativo y la cantidad de tiempo que trabajan en equipo- no tienen el mismo peso específico: consideramos que el más significativo es la *calidad* del trabajo en equipo, expresada por el *índice de calidad* del equipo, más que la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo a lo largo de una Unidad Didáctica. Dicho de otra forma: consideramos que es más importante asegurar la *calidad* del trabajo en equipo que la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo. Trabajar «mal» en equipo durante mucho tiempo es menos eficaz que trabajar en equipo «bien» durante menos tiempo.

### **El grado de cooperatividad de un grupo clase**

De una manera similar se puede considerar el *grado de cooperatividad* de un *grupo clase* estructurado en equipos de aprendizaje cooperativo. En este caso, el grado de cooperatividad de un grupo de alumnos viene determinado, igualmente, por *la cantidad* de tiempo que trabajan en equipo dentro de una unidad didáctica (expresada

en tanto por ciento) y, en este caso, por la media aritmética del *índice de calidad* de los diferentes equipos de aprendizaje cooperativo que hay en este grupo clase, matizada por la dispersión de los diversos valores.

El grado de cooperatividad de un grupo clase debe servir –en el marco del Proyecto PAC– para poder comparar diferentes grupos de estudiantes y relacionar esta variable con el rendimiento de los mismos, con la cohesión del grupo y con el clima de trabajo que favorezca el rendimiento de los alumnos, las interacciones entre ellos y su desarrollo personal (especialmente la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad).

## Factores y contrafactores de calidad de un equipo cooperativo

Para calcular el grado de cooperatividad, nos fijamos en una serie de factores de calidad –determinados a partir de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999)–, que pueden llevar asociado un contrafactor. La presencia o la ausencia de estos factores y contrafactores pueden hacer aumentar o disminuir la calidad y, por consiguiente, la eficacia del trabajo en equipo.

Una cosa es que un equipo esté más o menos organizado, o que no lo esté, y otra es que esté «des-organizado»... Una cosa es que los estudiantes de un equipo se esfuercen por conseguir los objetivos del equipo, para que su equipo «triunfe», o que haya alguien que no se esfuerce por lograrlo, y otra cosa muy diferente –y mucho peor– es que, contrariamente, haya alguien que se esfuerce para que su equipo no logre los objetivos que se ha propuesto y «fracase»...

Como hemos dicho anteriormente, para calcular el *índice de calidad* (y, por lo tanto, el grado de cooperatividad de un equipo) se deberán tener en cuenta los distintos factores de calidad, a cada uno de los cuales le corresponde un «contrafactor» que denota una situación más negativa que la simple ausencia del factor correspondiente. Si estos factores o contrafactores se dan en un equipo de aprendizaje cooperativo determinado, y en función del nivel con que se den, el *grado de cooperatividad* del equipo será más o menos elevado.

Los factores de calidad y sus correspondientes contrafactores que se han considerado para determinar el grado de cooperatividad son los que constan en la Tabla I.

**TABLA I.** Factores y contrafactores

Factor	Contrafactor
<p><b>Interdependencia positiva de finalidades</b></p> <p>Los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades.</p>	<p>Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo «triumfe»), sino que se esfuerza para que su equipo «fracase» (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden...).</p>
<p><b>Interdependencia positiva de papeles</b></p> <p>El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes papeles que es preciso ejercer para que el equipo funcione. Además, se han especificado con claridad cuáles son las funciones que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un papel determinado.</p>	<p>Más allá de que se hayan determinado estos papeles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un papel negativo que dificulta todavía más el buen funcionamiento de su equipo (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).</p>
<p><b>Interdependencia positiva de tareas</b></p> <p>Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)– se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en su realización, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.</p>	<p>Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a lo que se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).</p>
<p><b>Interacción simultánea</b></p> <p>Los miembros del equipo interactúan, discurren antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...); se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo, o si está desanimado...</p>	<p>Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a «copiar» lo que hacen los demás...</p>
<p><b>Dominio de las habilidades sociales básicas</b></p> <p>Los miembros de un equipo dominan cada vez más las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...).</p>	<p>Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.</p>
<p><b>Autoevaluación como equipo</b></p> <p>Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo.</p>	<p>Hay alguien dentro del equipo que de una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla...</p>

## Cálculo del grado de cooperatividad

Con la consideración conjunta y de forma continua de un factor y el correspondiente contrafactor se ha desarrollado una tabla para cada factor de calidad, con una sucesión de situaciones que van desde una presencia mínima de calidad (puntuada con un 0) hasta una presencia máxima de calidad (puntuada con un 6). En esta sucesión, la intermedia (puntuada con un 3) indica una situación más bien neutra, en la cual no se da el contrafactor pero tampoco se acaba de dar, o se da con una

intensidad muy incipiente, el factor cuya presencia haría que la calidad del equipo empezara a ser significativa.

El *índice de calidad* se obtiene de la media aritmética de la valoración que se da a cada uno de los factores de cooperatividad –y a los correspondientes contrafactores–, que se han considerado en un equipo en un momento determinado.

Se consideran, según la media de las puntuaciones obtenidas en cada factor, tres niveles en el *índice de calidad*: bajo (media < 2); medio (media = entre 2 y 4); alto (media > 4).

Si bien el grado de cooperatividad se podría expresar como un % del *índice de calidad* de un equipo determinado según la cantidad de tiempo que han trabajado en equipo, esta fórmula daría excesiva importancia al aspecto *cuantitativo* (la cantidad de tiempo, el tanto por ciento, que trabajan en equipo) en detrimento del aspecto *cualitativo* (la *calidad* del trabajo en equipo determinada por el *índice de calidad* del mismo). Un equipo que estuviera la mitad del tiempo (50%) de una Unidad Didáctica trabajando en equipo con un *índice de calidad* máximo (= 6) (obtenido a partir de haber valorado con un 6 cada uno de los factores de calidad considerados) tendría el mismo grado de cooperatividad ( $50 \cdot 6 / 100 = 3$ ) que un equipo que se hubiera pasado trabando en equipo todo el tiempo (suponiendo que esto fuera posible) de la Unidad Didáctica (100%), con un *índice de calidad* = 3 (obtenido a partir de haber puntuado con un 3 cada uno de los factores de cualidad considerados):  $100 \cdot 3 / 100 = 3$ . Si se tiene en cuenta que una puntuación de 3 equivale a una situación de ausencia o presencia muy incipiente de los factores de calidad, se entiende perfectamente que no puede tener el mismo *grado de cooperatividad* un equipo en el primer caso que en el segundo (no será igual de eficaz el trabajo en equipo en el primer caso que en el segundo).

Así pues, para evitar este sesgo, en la hoja de cálculo creada para determinar el grado de cooperatividad de un equipo, se aplica un factor de corrección a la fórmula inicialmente considerada, de modo que el porcentaje para calcular el *grado de cooperatividad* no se aplica a todo el *índice de calidad*, sino a una parte del mismo: cuanto mayor sea este factor de corrección más importancia se dará al *índice de calidad* por encima de la cantidad de tiempo, a la hora de calcular el *grado de cooperatividad*.

## Para terminar...

El Proyecto PAC –que ha propiciado el desarrollado de un instrumento (una tabla de observación de los seis factores de calidad citados, con una hoja de cálculo incorporada)

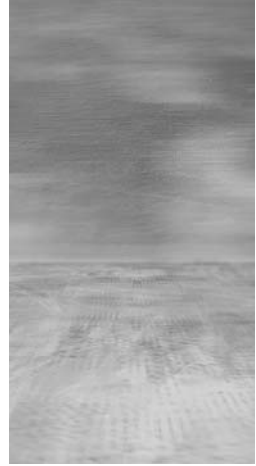
para calcular el grado de cooperatividad de un equipo y de un grupo clase- sigue su curso, y aún no podemos presentar conclusiones del mismo. Pero sí hemos podido comprobar que este instrumento -con el cual confiamos poder relacionar los resultados obtenidos en las distintas aplicaciones del Programa CA/AC y el grado de cooperatividad- puede servir también como pauta de análisis para evaluar los equipos de aprendizaje cooperativo: nos indica cuáles son los factores de calidad del trabajo en equipo más consolidados y los menos conseguidos, con lo cual podemos mejorar el trabajo en equipo de los escolares e ir aumentando, progresivamente, su eficacia, de modo que podamos conseguir con más garantías de éxito los beneficios del aprendizaje cooperativo en las aulas.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- BRETO, C. Y GRACIA, P. (2008). Caminando hacia un aula cooperativa en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 46-50.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- DURAN, D. (2002): *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia de l'Educació.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- MARTÍ, E. Y SOLÉ, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 59-64.
- MELERO, M. A. Y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En FERNÁNDEZ, P. Y MELERO, M. A. (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.

**Dirección de contacto:** Pere Pujolàs i Maset. Universidad de Vic. Facultad de Psicología. Departamento de Pedagogía. Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona), España.  
E-mail: pere.pujolas@ uvic.es





# **Investigaciones y estudios**





# Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación<sup>1</sup>, (Informe de investigación)

## Social protection and labour integration of lacking social qualification and school accreditation young workers (Research Report)

María Josefa Cabello Martínez

Francisco Javier Ramos Pardo

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Madrid, España.

*«Miré/admiré/traté de comprender  
creo que en buena parte he comprendido...»*  
Mario Benedetti *Noción de patria* (1962-63)

### Resumen

Este artículo pretende difundir el proceso y los principales resultados obtenidos en la investigación sobre protección social, mercado laboral y mejora de la empleabilidad de trabajadores jóvenes con baja formación y cualificación<sup>2</sup>, realizada en la Comunidad de Madrid durante 2005-06. El objeto de estudio se centra en las posibilidades de empleo de jóvenes de 18 a 25 años sin la titulación básica en Educación Secundaria (GES).

De acuerdo con sus objetivos, las fases y resultados principales de nuestro estudio pueden resumirse en: a) análisis de variables del mercado de trabajo que influyen en la inserción laboral de jóvenes con baja cualificación; b) descripción del impacto de los contratos temporales sobre empleo y formación continua de estos trabajadores; c) exploración de las posibilidades que abren las

---

<sup>1)</sup> Dentro de las inquietudes que surgen al redactar nuestros trabajos, se encuentra la preocupación de expresarnos con un lenguaje no sexista pero a su vez siendo conscientes de que hacer una redacción prestando atención a ambos géneros puede inducir a que la lectura se haga densa. Por este motivo, hemos tomado la decisión de escoger el masculino como genérico del femenino y el masculino, procurando así que no se vea afectada la fluidez de la lectura a lo largo de este artículo.

<sup>2)</sup> Proyecto financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales al amparo de la Orden 1051/2005 (FIPROS).

nuevas normativas sobre formación básica y laboral; d) hacer un plan formativo que reúna las condiciones de, por una parte, estar basado en las posibilidades actuales del mercado y la acreditación de competencias profesionales y, por otra, repercutir en la mejora laboral del colectivo estudiado; e) contrastar y difundir los resultados obtenidos entre técnicos de las administraciones, formadores, empleadores, organizaciones sindicales y los propios jóvenes, como sectores participantes en el trabajo de campo y relevantes para el desarrollo de las propuestas de mejora. Como aportación más concreta, el estudio incluye cinco itinerarios formativos, con unidades didácticas y guía de buenas prácticas, que integran formación teórica y práctica, acreditación y proyección laboral del colectivo objeto de estudio.

*Palabras clave:* protección social, jóvenes con baja cualificación, formación continua, acreditación, inserción sociolaboral.

### **Abstract**

This article presents the steps and main results of an investigation about social protection, labour market and improving of employability of young workers with low qualification, carried out in the region of Madrid during 2005-06. The study focuses on the employment possibilities of young people about 18 to 25 years lacking Degree in Secondary Education (DSE).

In accordance with objectives, the steps and main results of our study can be summarized in: a) analysis of work market variables influencing the labour integration of young people with low qualification; b) temporary contracts impact on employment and continuous training of these workers; c) exploration of the possibilities open by the new normative on basic and vocational training; d) making a training plan that gathers both the conditions of being based on the market current possibilities and the accreditation of professional competences, influencing also the labour improvement of the studied group; e) to contrast and diffuse results among administration technicians, trainers, employers, union organizations and the youths themselves, as participant sectors in the field work and outstanding ones for the development of improvement proposals. As a more concrete contribution, the study includes five training itineraries, including didactic units and good practice guides integrating theoretical and practice training for the formation, accreditation and labour projection of the studied group.

*Key words:* Social protection, young with low qualification, life long learning, school accreditation, social and labour integration.

## Planteamiento del tema

Los desajustes entre el sistema educativo y el sistema productivo hallados en anteriores investigaciones más centradas en personas adultas motivan la orientación de nuestro equipo de investigación hacia el campo de las relaciones entre formación y empleo de trabajadores jóvenes con baja cualificación. La investigación de la que ahora presentamos una síntesis surgió como continuidad a la realizada en 2004-05, en colaboración con la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Majadahonda (Cabello, 2005), y centrada en las dificultades de jóvenes cuyo bajo rendimiento académico les impide acceder al título de Graduado en Educación Secundaria (GES).

En general, hemos focalizado nuestra atención en las dificultades académicas a las que se enfrentan algunos jóvenes, sobre todo en los cambios de ciclo o de etapa educativa, para superar una formación básica que les abra las puertas a posteriores estudios, particularmente para alcanzar una formación laboral cualificada, aunque sea mínima y, por tanto, para acceder al pleno empleo y la plena formación integral y permanente.

Hay evidencias suficientes de que esto repercute negativamente en su formación profesional e inserción sociolaboral. Entre otros aspectos, destacamos: diversos intentos frustrados para conseguir la certificación académica básica, precariedad e inestabilidad laborales, dificultades para rentabilizar posteriormente su formación, empleos precarios y discontinuos, problemas para orientarse hacia una ocupación y formación continua que les vaya aportando un perfil profesional y les ayude a mejorar su empleabilidad, riesgos para la inserción social, baja autoestima y sentimientos de fracaso vital (Zacarés, 1999; Cabello y García, 2006).

Dentro de estos temas, como línea de trabajo, nos preocupa especialmente la creación de redes que posibiliten el diálogo entre los distintos actores sociales implicados (Administración, empleadores, formadores, organizaciones sindicales...), puesto que hemos comprobado que existen distancia y frecuentes contradicciones en los discursos de éstos y lo consideramos necesario para dar una respuesta coherente, realista y con perspectiva de futuro al problema abordado. Asimismo, pensamos que es necesario preguntar y dar voz a los más afectados: los propios jóvenes trabajadores con baja cualificación profesional, ayudando a que asuman su responsabilidad y protagonismo y a que descubran nuevos cauces y posibilidades para salir de su situación. Todo ello requiere conocer y aplicar los cauces disponibles en las nuevas políticas sociales y las condiciones de acceso al primer empleo, por lo que en nuestro proyecto hemos tratado de abrir espacios de comunicación y conjugar las posibilidades actuales de cuatro sectores: Administración educativa, Administración laboral, empresas y trabajadores.

## Panorama formativo/laboral y juventud

Nuestras sociedades asisten, hoy en día, al desencuentro relativamente frecuente entre el sistema educativo y el mercado laboral. Estamos pasando del llamado Estado del Bienestar y de una sociedad que creía y anhelaba el pleno empleo como algo deseable y alcanzable a la llamada sociedad de la información donde cada vez es más difícil acceder a un mercado laboral preocupado por aumentar beneficios y recortar costes (Moreno, 2004), con el perjuicio consiguiente para los derechos adquiridos por los trabajadores. Para Bauman (2005), la primera sería una *sociedad de productores* que genera desempleados como excedentes temporales del sistema. Son, sin lugar a dudas, parte del sistema, pero están en una situación «anormal». La segunda es una *sociedad de consumidores* que está generando deseos y aspiraciones frustrados. Si bien los desempleados forman parte y tienen un papel en la sociedad de productores, los consumidores fallidos devienen, para el segundo tipo de sociedad, en algo superfluo. En palabras del autor:

En el frente de batalla de la producción, ¿quién negaría la necesidad de unidades de reserva dispuestas para el combate si fuera menester? Los consumidores insatisfechos en la sociedad de consumidores no pueden estar tan seguros. De lo que pueden tener certeza es de que, habiendo sido expulsados del único juego de la ciudad, ya no son jugadores y, por consiguiente, ya no se les necesita. (Bauman, 2005, p. 26).

Ésta es una sociedad con nuevos riesgos a los que van a tener que hacer frente los jóvenes destinatarios de nuestro trabajo. Su mayor problema no es que se encuentren en lo que Castel (1991) llama la *zona de vulnerabilidad*, caracterizada por unas precarias relaciones laborales y unos soportes familiares y sociales inadecuados. Generaciones anteriores también han padecido esas y otras dificultades. La diferencia es que, si bien antes la formación era una respuesta rápida a la falta de la cualificación necesaria para mantener un empleo, las titulaciones básicas hoy por hoy ya no son tan rápidas ni dan acceso de modo directo a un empleo digno. Como señala Alonso describiendo la situación anterior,

(la) linealidad, continuidad y seguridad en el contexto garantizaba posiciones muy pautadas, tanto en la salida como en la llegada, con índices altos de correlación entre la inversión educativa y el lugar en la jerarquía de ocupaciones profesionales (Alonso, 2001, p. 68).

El problema en la actualidad no estriba, siquiera, en la falta de claridad que produce una situación adversa en el terreno laboral. La dificultad es que tampoco están claros los mecanismos por los cuales se puede hacer frente y superar esa situación. Entre las repercusiones que ello conlleva, quizá la más preocupante sea que los jóvenes viven sin poder realizar un plan de vida a medio o largo plazo, con la consiguiente incertidumbre que esta situación genera.

Esta incertidumbre, como veremos más adelante, produce a veces falsas expectativas en los jóvenes, alentadas por un estado de opinión en general poco fundado, y que se contradicen con los resultados de numerosos estudios y estadísticas (Cabello, 2002; Eckert, 2006; Equipo Promocions, 2004; Planas, 1996), según los cuales los jóvenes con mayor nivel formativo tienen menos problemas para su inserción sociolaboral que los que no han alcanzado una titulación profesional mínima o ni siquiera el Graduado en Educación Secundaria. Que haya más títulos en el mercado, que el mercado sea más complejo y esté más centrado en el negocio que en la empresa productiva no impiden que se mantenga la constante a más formación mejor empleo y doble dualización o, dicho de otro modo, que las jerarquías de retribuciones siguen las jerarquías de titulaciones.

Por otra parte, en las investigaciones consultadas y en las propias (Arriba González de Durana, 2002; Cabello y García, 2006; Jover, 2005; Karsz, 2004; Peraita, 2000; Planas, 2005; Río, 1994; Viveret-Promocions, 2004), hemos podido comprobar la importancia de la educación como herramienta para entender el mundo y para seguir aprendiendo. Aunque en este espacio limitado no podemos extendernos más sobre el estado de la cuestión, éste nos permite afirmar que actualmente la formación es meta y camino fundamental para estos jóvenes en la emancipación familiar y la transición hacia la adultez (Musitu, 2004). Por ello, nuestra investigación trata, por un lado, de que adquieran las herramientas imprescindibles para seguir aprendiendo, interpretando su entorno y formando parte activa del mismo y, por otro lado, de que logren la acreditación y el reconocimiento social que les facilite acceder al primer empleo, aumentar su autonomía personal, seguir integrados en su sociedad y eliminar riesgos de exclusión y dependencia extrema de la familia y del sistema de protección social.

Desde el punto de vista de una intervención educativa con estos propósitos y según los citados estudios, los principales espacios de atención son: entorno sociofamiliar, expectativas personales, formación y empleo.

## Características del proyecto de investigación

El diseño y desarrollo de nuestra investigación se define de modo resumido por los siguientes parámetros:

- **Objeto:** Formación y posibilidades de empleo (mejora de empleabilidad) de jóvenes de 18 a 25 años de la Comunidad de Madrid, que acceden o pretenden acceder a su primer empleo, sin Graduado en Educación Secundaria (GES).
- **Objetivos:** 1. Analizar el mercado de trabajo con respecto a las diferentes variables que influyen en la inserción y empleabilidad de trabajadores jóvenes con baja cualificación. 2. Conocer y analizar el impacto de las ETT como medio de inserción laboral en jóvenes de baja cualificación. 3. Aportar materiales didácticos orientados a rentabilizar la formación continua, tanto obligatoria como voluntaria, para mejorar la empleabilidad del colectivo. 4. Diseñar una propuesta experimental para formar a los trabajadores jóvenes con baja cualificación que esté basada en las posibilidades del mercado laboral, que pueda ser instrumento para acreditar formación teórica-práctica y que repercuta en la mejora de la proyección laboral de dicho colectivo.
- **Método:** Investigación de tipo cualitativo-interactivo. Sus *informantes* fundamentales han sido: empleadores, representantes de trabajadores, profesorado, alumnado y gestores. Los *instrumentos utilizados* fueron: observación, cuestionario, entrevista semiestructurada, panel de expertos, debate y triangulación de resultados.
- **Fases:** 1. Estudio documental. 2. Estudio de campo. 3. Análisis de las competencias y los planes de formación profesional para las ocupaciones más habituales según la normativa vigente. 4. Definición de cinco itinerarios profesionales de formación continua y una Guía con ejemplos de Unidades Didácticas para integrar-acreditar formación teórica y práctica. 5. Contraste y difusión de resultados e informe final.
- **Espacios de indagación:** Administraciones educativa y laboral, Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILS) y otros programas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios, Educación de Personas Adultas, Fundación SINDETT (ETT y organizaciones de trabajadores) y Sindicatos.

Presentamos seguidamente una síntesis del trabajo de campo (fase 2) y de los principales resultados de la investigación, organizados de acuerdo con las categorías

que emergieron de aquél, así como un extracto de las propuestas del informe final (fase 5) que han sido consideradas más relevantes. Los criterios de selección de estos espacios y de sus informantes quedan descritos en el siguiente apartado y resumidos en la correspondiente matriz.

## Trabajo de campo<sup>3</sup>

El trabajo de campo de la investigación se desarrolló por muestreo teórico o intencional (Guba y Lincoln, 1991), según dos aspectos de la variable formación considerados relevantes para distinguir los discursos existentes sobre el tema de la investigación:

- Rol que se desempeña en la formación: en el que distinguimos entre quienes la reciben (jóvenes de 16 a 25 años) y quienes la imparten o facilitan. En este último aspecto, distinguimos entre profesores y técnicos de formación, por un lado, y entre responsables de programas educativos, instituciones, Administración y empresas empleadoras y de formación por otro.
- Modalidad de la formación, aspecto en el que distinguimos cuatro situaciones:
  - Formación básica sin contrato laboral: esta categoría recoge las modalidades de Garantía Social de «Talleres Profesionales» y «Unidades de Formación e Inserción Laboral» (UFIL). Cabe señalar, no obstante, que estas modalidades brindan prácticas laborales que, a veces, se convierten en contratos.
  - Formación básica con contrato laboral: recoge la modalidad de Garantía Social llamada «Formación y Empleo» que desarrollan los distintos municipios de la Comunidad de Madrid y en los que, en el segundo período de cada programa, los jóvenes siguen formándose insertos en el mundo laboral mediante un contrato de formación.

<sup>3</sup> Los instrumentos de recogida e información (cuestionarios, guiones de entrevista, etc.) pueden consultarse en [www.seg-social.es](http://www.seg-social.es).

<sup>4</sup> Para la presente investigación, entendimos por modalidad de formación básica aquella dirigida a jóvenes con baja cualificación y compuesta por programas formativos vinculados a la educación obligatoria, ya que están dirigidos a jóvenes en edad escolar. Nos referimos en concreto a los programas de Garantía Social en sus distintas modalidades.

- Formación ocupacional: va dirigida a población activa que se encuentra en situación de desempleo. Se realiza desde el sector público o privado y tiene como finalidad una formación profesional técnica de personas con o sin experiencia laboral.
- Formación continua: formación de trabajadores empleados que se efectúa en la empresa con cargo a la propia empresa o a presupuestos oficiales.

Tuvimos también en cuenta, como criterio de selección de informantes, el ámbito geográfico, prestando especial atención a las zonas de la Comunidad de Madrid que son objeto de intervención del Objetivo dos de la Unión Europea (Comisión Europea, 2002).

La siguiente matriz recoge los sectores e informantes a través de los que, según los anteriores criterios, se efectuó la recogida de datos a través de los instrumentos ya citados.

<b>EJE ROL EN LA FORMACIÓN</b>	<b>FACILITAN FORMACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración.</li> <li>- Entidades sin ánimo de lucro.</li> <li>- Garantía social: UFIL, Talleres Profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración local.</li> <li>- Garantía social: Formación y Empleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración pública (Servicio Regional de Empleo, Escuelas Taller y Casas de Oficio del INEM).</li> <li>- Instituciones privadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración.</li> <li>- Empresas. ETT.</li> <li>- Sindicatos.</li> <li>- Entidades sin ánimo de lucro.</li> </ul>
	<b>RECIBEN FORMACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes en UFIL y Talleres Profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes en Formación y Empleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes, con o sin experiencia laboral, en formación ocupacional.</li> <li>- Jóvenes en Escuelas Taller y Casas de Oficio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jóvenes en formación, dentro de las ETT, contratados por éstas.</li> </ul>
		<b>FORMACIÓN BÁSICA SIN CONTRATO LABORAL</b>	<b>FORMACIÓN BÁSICA CON CONTRATO LABORAL</b>	<b>FORMACIÓN OCUPACIONAL</b>	<b>FORMACIÓN CONTINUA</b>
<b>EJE MODALIDAD DE LA FORMACIÓN</b>					

Para llevar a cabo el trabajo de campo, teniendo en cuenta las principales cuestiones planteadas en la revisión bibliográfica sobre el tema y de acuerdo con nuestros objetivos, establecimos las líneas indagatorias que se relacionan a continuación, a partir de las cuales se elaboró el cuestionario y se efectuaron los guiones para las entrevistas individuales a expertos, grupales por sectores y para el panel de expertos intersectorial<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Cuestionario y guiones de entrevistas y panel están disponibles en las direcciones electrónicas de los autores.



- Entorno sociofamiliar: Situación y expectativas del entorno familiar y de amistad.
- Expectativas personales: Qué formación demandan más los jóvenes y cuál el mercado. Con qué formación acceden los jóvenes al empleo y cuál necesitan. Qué tienen, qué quieren y qué buscan frente al empleo.
- Formación: Qué se entiende por formación profesional. Qué se entiende por formación básica y técnica. Relación formación-inserción laboral. Agentes implicados. Formación que reciben los jóvenes. Formación que dan y deberían dar las ETT.
- Empleo: Qué se entiende por empleo. Modelos/políticas de empleo juvenil. Perfil de los jóvenes. Relación empleo-formación. Papel de las ETT en el empleo juvenil.

El trabajo de campo se dividió en dos fases: recogida de información y, contraste y devolución de la información estructurada. En ambas se cuidó la triangulación de fuentes, informantes y resultados.

En la primera, se elaboró y aplicó un cuestionario a jóvenes con baja cualificación y una serie de entrevistas semiestructuradas. En total, se distribuyeron proporcionalmente 120 cuestionarios a jóvenes de las cuatro modalidades de formación descritas en la matriz, de los cuales se recogieron 86 válidos. Asimismo, se realizaron seis entrevistas: dos individuales con expertos temáticos, dos grupales a jóvenes con baja cualificación, en las que participaron un total de 13 jóvenes de las cuatro modalidades formativas, y dos entrevistas grupales con profesionales que forman y/o contratan a estos jóvenes, con 11 participantes en total<sup>6</sup>.

En la segunda fase, se realizó primero un Panel intersectorial de Expertos, en el que participaron empresarios, representantes sindicales, responsables de formación y gestores de Formación Profesional y Garantía Social del MEC y de la Comunidad de Madrid, para contrastar, debatir y tener un primer análisis de la información obtenida hasta ese momento.

Una vez recogidos los datos de este primer contraste y elaborados los informes de proceso, se llevó a cabo una jornada de difusión-devolución de resultados con presencia de todos los sectores informantes y una segunda sesión de triangulación y análisis de propuestas que se recogieron en el informe final.

---

<sup>6</sup> Para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, se utilizó el programa informático SPSS versión 13.0. Para el tratamiento y análisis cualitativo del resto de la información, nos apoyamos en el programa N-VIVO en su versión 2.0.

## **Resultados de la investigación**

Presentamos una síntesis de resultados organizada por categorías en las cuales se despliegan los aspectos investigados. En ella, reconstruimos e interrelacionamos las aportaciones y discursos obtenidos de los distintos informantes y sectores reflejados en la matriz anterior, con el fin de comprender y mejorar tales aspectos, considerados básicos para nuestro objeto de estudio.

### **La formación profesional básica y continua dentro de la educación permanente**

Los profesionales entienden la formación como un elemento de socialización, adaptación a los cambios sociales y crecimiento personal, que permite, más allá de la obtención de un empleo, una participación social activa. Esto coincide con recopilaciones anteriores (Cabello, 2002) según las cuales la educación básica inicial, junto con la formación para el trabajo, cobra relevancia especial.

Para los jóvenes, según los profesionales y expertos consultados, es fundamental adquirir las herramientas básicas que les permitan seguir aprendiendo y adquirir una actitud de aprender a aprender, que aún no han desarrollado.

Coincidiendo con investigaciones anteriores (Cabello y García Tiscar, 2006), los jóvenes entrevistados aseguran que no necesitan estudiar porque «conocen personas con estudios» que están en el paro o trabajando con malas condiciones laborales. Los profesionales y empresarios aseguran que esto obedece a la configuración de nuestra sociedad, supeditada a las condiciones del mercado, sin que logre solucionarlo la regulación administrativa. No obstante, advierten que la situación es aún más grave en el caso de jóvenes que no alcanzan los mínimos de titulación y conocimientos para integrarse en un puesto de trabajo y poder seguir aprendiendo lo necesario para mantener e incrementar su empleabilidad.

### **Panorama sociolaboral y políticas de empleo juvenil**

Como apuntábamos anteriormente, los jóvenes que no han logrado la titulación mínima correspondiente a la enseñanza básica (GES) constituyen uno de los sectores más vulnerables ante las contradicciones y problemas de las políticas neoliberales y sus consecuencias. En palabras de Alonso:

El empleo juvenil se ha visto materialmente atrapado y arrollado en el estallido del modelo de relaciones laborales fordista keynesiano. La cultura del (des)empleo de la poscrisis, a partir de los años ochenta, ha favorecido la emergencia de grupos juveniles especialmente desajustados y marginados respecto a las trayectorias «normalizadas». (Alonso, 2001, p. 63)

La temporalidad e inestabilidad a las que se ha llegado en el empleo hacen que estos jóvenes se interesen fundamentalmente por el salario que les ofrece el empleador, y no tanto por su futuro profesional (Moreno, 2004). Como consecuencia, cambian con frecuencia entre empleos que nada tienen que ver entre sí y que no requieren cualificación, descuidando, por tanto, la definición de un itinerario profesional claro. Además, estos jóvenes no suelen haber adquirido la capacidad de aprender a aprender en la formación básica, con lo que les cuesta mucho mantenerse ante las nuevas necesidades del mercado laboral.

Los profesionales y expertos consultados aseguran que el problema de la temporalidad no es cómo vencerla, pues hay una temporalidad casi estructural impuesta por las condiciones del actual mercado laboral. El reto sería regularla de tal forma que se eliminen los mecanismos perversos que hacen que se perpetúe la actividad temporal. Hacen referencia a la reciente reforma laboral considerando que abre posibilidades en esa dirección.

Tanto empresarios como los jóvenes señalan que «es sencillo» encontrar trabajo, al menos en determinados sectores que se encuentran en expansión, como puede ser la construcción o la hostelería. Sin embargo, aunque la escasez puntual de profesionales haga que las posibilidades para conseguir un empleo aumenten, como muestran los trabajos de Rueda, Benito y otros (2000) y el estudio del CES (2005), no disminuye el riesgo de precariedad y temporalidad para los trabajadores con baja cualificación, que serán los primeros afectados en momentos de retroceso.

Uno de los cambios más notorios que se han producido en los últimos años en nuestro mercado laboral y se puso de manifiesto en la investigación ha sido el aumento de la inmigración (Izquierdo, 2003). Para esta población, la necesidad de estar en posesión del permiso de trabajo por parte de los inmigrantes supone, en muchos casos, un obstáculo a la hora de incorporarse al mundo laboral. En este sentido, llama la atención la distinta percepción que manifiestan los profesionales de programas de Garantía Social gestionados por ayuntamientos y los gestionados por entidades sin ánimo de lucro. Para éstos, existe cierta incoherencia por parte de la Administración, que acepta a alumnos inmigrantes en estos programas y

luego no agiliza la concesión del permiso de trabajo necesario para que el alumno se incorpore al mercado laboral (objetivo fundamental de estos programas). En cambio, los profesionales de programas en ayuntamientos consideran las facilidades que éstos ofrecen y la voluntad de los gobiernos locales para dar salida a dichos trámites.

Desde la perspectiva del empleo, los profesionales y expertos destacan el grado de necesidad como factor importante, ya que según ellos las precarias condiciones que tienen los inmigrantes les motivan para trabajar y de cara a su inserción laboral. Afirman que en su adaptación al puesto de trabajo, además de esta circunstancia de necesidad y precariedad, influyen el peso de actitudes de respeto y obediencia y la influencia de la familia.

## **Formación básica y formación técnica**

Es unánime la estimación de que el sistema educativo sigue siendo muy teórico, no enseña a hacer y, en ese sentido, aleja el sistema productivo de lo que es la escuela. Éste puede ser el principal problema que tienen estos jóvenes para completar su ciclo de formación básica. Tienen claro que quieren trabajar, que el tiempo de «ser escolares» pasó y que el sistema educativo es una rémora porque está alejado de dichas motivaciones y expectativas. Los títulos ya no son salvoconductos para el empleo, entre otras razones porque las empresas buscan en muchas ocasiones una formación instrumental, competencias para desenvolverse en el día a día del puesto de trabajo.

Los programas de formación específica dirigidos al colectivo objeto de estudio se alejan del modelo de escuela tradicional e intentan acercar el conocimiento, mediante la enseñanza de un oficio, a jóvenes que han tenido fracaso escolar. Tanto los profesionales como los jóvenes son conscientes de los objetivos de los programas de formación: no sólo enseñan una profesión; también, y fundamentalmente, enseñan a utilizar «herramientas» para la vida diaria.

Como veremos en las propuestas de esta investigación, algo que podría ayudar a mejorar la formación técnica de estos jóvenes sería la realización de protocolos sobre la formación requerida en cada momento desde el mundo empresarial. Esto guiaría planificaciones y programaciones educativas más ligadas a la realidad laboral y permitiría una mejor comunicación, constante y fluida, entre los empleadores y los formadores concretos.

## Perfiles más demandados por el mundo laboral

El mercado laboral formula las demandas de empleo de un modo cada vez más cambiante. Por ejemplo, en España la fuerza del mercado de la construcción y del sector servicios incrementa la demanda de trabajadores poco cualificados y, por consiguiente, abre las puertas del empleo a estos jóvenes durante un período de tiempo, hasta que los mecanismos macroeconómicos saturan estos sectores.

Según los empresarios consultados, a largo plazo lo que más se va a demandar a los trabajadores con baja cualificación es una serie de actitudes y habilidades básicas que les permitan desarrollar una actividad laboral e ir incorporando poco a poco nuevos aprendizajes. Un experto participante en el panel realizado afirmó que una de las formas de dignificar el trabajo de baja cualificación es hacer entender a estos trabajadores, y a la sociedad en general, que no todo el mundo tiene que pasar por la universidad y que, hoy por hoy, un buen profesional dentro de los sectores que antes mencionábamos «gana más dinero que muchos licenciados».

Este razonamiento, que desde el punto de vista teórico y estadístico no se sostiene, parece sin embargo haber calado en la opinión «de la calle» y en la de algunos de los jóvenes entrevistados. Muchos parecen tener claro que no quieren seguir estudiando porque «sus expectativas no pasan por ahí», aunque reconocen, sobre todo cuando ya han trabajado, la importancia de la formación profesional y continua para mejorar la cualificación. El reto está ahora en transmitir por qué es importante una formación básica, más allá del título de GES, y aunque no se aspire a ir a la universidad; y en descubrir qué actitudes y habilidades debe aportar esta formación básica para los que aspiran a un primer empleo a partir de ella.

En esta línea, las características más valoradas por las empresas, según los expertos consultados, son el sentido de la responsabilidad, la predisposición a asumir responsabilidades, el preguntar a tiempo las dudas o dificultades, la flexibilidad ante las demandas del empleador y valorar esto como seguridad para el trabajador, dadas las características actuales del mercado de trabajo.

## Relación entre formación inicial y mundo laboral

Una de las cuestiones en la que paradójicamente más coinciden los jóvenes consultados es la de la falta de motivación para estudiar, alegando que jóvenes bien formados

ocupan puestos de trabajo de muy baja cualificación. Entendemos que esto puede interpretarse como una forma de eludir temporalmente la responsabilidad.

Desde las empresas también se señala la falta de preparación de los mandos medios para integrar a estos jóvenes, lo que genera contradicciones entre las habilidades que se les piden y las que muestran los mandos. Sin materiales adecuados ni personal preparado, la incorporación de jóvenes con baja cualificación a una empresa y su formación continua en la misma pueden llegar a suponer a medio plazo un problema más que una ventaja. El equipo recogió la propuesta de los expertos consultados sobre elaboración de materiales y programas de apoyo a los mandos responsables de la formación.

## **Panorama de la formación continua y ocupacional**

Una primera síntesis de las opiniones recogidas indica que formarse exige un esfuerzo tanto por parte de los empresarios como de los trabajadores. Los primeros comentan situaciones específicas de alta movilidad entre sus trabajadores que fomentan reticencias a invertir en formación continua. Los trabajadores, en ocasiones, esperan un importante e inmediato beneficio de su esfuerzo en formación, cuando en realidad éste tarda en producirse.

Muchos de los empleos que logra el joven con baja cualificación son de corta duración y escasa continuidad inmediata o a corto plazo. Los trabajos sobre inestabilidad en el empleo (Pérez Rey, 2004) muestran que un trabajo muy concreto y sin perspectivas de futuro reduce la rentabilidad de la inversión en formación. La mayoría de estos jóvenes (87,5%) sólo ha realizado un máximo de dos cursos de formación continua y el 72,6% lo hizo en la propia empresa.

Por otra parte, más de la mitad de los jóvenes consultados (58,8%) piensa que la formación no les ayudó a mejorar el empleo. Los jóvenes hablan de cierta incoherencia en algunos cursos de formación continua, en particular, la que se presenta en «paquetes» como los de riesgos laborales, ya que no se corresponden los contenidos del curso con la praxis diaria del trabajador que lo recibe. La formación continua tendría que estar vinculada al desempeño de competencias en el puesto de trabajo. Observamos que, en esta categoría, se repite la importancia del aspecto práctico de la formación, es decir, que sea aplicable en el quehacer cotidiano en sentido amplio, no solo como destreza para una actividad concreta, sino como saber hacer en relación con el mundo del trabajo.

Los expertos destacan la excesiva lentitud de los planes de formación y apuntan que tendrían que componerse de cursos más cortos y acumulables para facilitar la continua adaptación a las nuevas demandas del mundo laboral.

## **Agentes implicados en la formación profesional de jóvenes con baja cualificación**

Según datos del cuestionario y las entrevistas, los jóvenes de nuestro estudio buscan trabajo en: Servicio Público de Empleo Estatal, bolsas de trabajo de ayuntamientos, anuncios de periódico o de Internet, preguntar a amigos, familiares, gente cercana y echar currículos en empresas.

En opinión de los profesionales, Garantía Social y Talleres Ocupacionales suelen estar socialmente infravalorados. Estos programas necesitan un mayor apoyo de las instituciones educativas, empresariales y sociales. La LOE, en su art. 44 punto 4, señala:

Aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos recibirán un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (2006, pp. 17174-17175).

Se abre, por tanto, la posibilidad de una mayor relación entre el sistema educativo y el mundo laboral que habilite una educación más realista y adaptada a su contexto.

Una propuesta concreta de los participantes en esta investigación es desarrollar experiencias que permitan profundizar y articular dicha relación y para ello es preciso diseñar materiales, itinerarios y proyectos para los sectores profesionales que mejor se adapten a las condiciones y posibilidades de estos jóvenes, que favorezcan su inserción sociolaboral y una mayor rentabilidad de su formación continua teórica y práctica. Esta propuesta, unida al diagnóstico general de condiciones laborales y formativas de los trabajadores jóvenes con baja cualificación, originó la elaboración de materiales dentro de nuestra investigación.

Sobre la formación de profesionales que trabajan con jóvenes con baja cualificación, el profesorado reconoce que, a menudo, no está preparado. Un profesional en este campo se va haciendo poco a poco, pero sería mucho más fácil si la formación

continua para el profesorado estuviera más relacionada con las exigencias de la empresa, para facilitar la transición de los alumnos al mundo del trabajo.

## **Entorno social de los jóvenes de baja cualificación**

Según reconocen los profesores y los propios jóvenes, éstos son en ocasiones sobreprotegidos por la familia y en los programas formativos. En algunos casos, los jóvenes tienen las figuras paterna y materna como referencia de su expectativa laboral. En este sentido, tanto en ésta como en otras investigaciones y trabajos ya citados, comprobamos que una dificultad añadida es la falta de correlación entre las expectativas de los padres sobre el futuro laboral de los hijos y la de estos mismos.

La sobreprotección familiar citada podría explicar, al menos en parte, la divergencia entre las expectativas y el esfuerzo necesario para lograrlas por parte de los jóvenes.

Otro de los argumentos autojustificativos de estos jóvenes es que la mayoría de sus amigos no tienen ningún título formativo para ejercer una profesión, pese a lo cual la mayor parte está trabajando. Además, cuando se les pregunta por sus actividades de ocio y tiempo libre, la que figura en primer lugar es «estar con los amigos», por lo que es muy probable que estén altamente influidos por ellos y que esto no les ayude a salir de la situación ni a resolver sus contradicciones.

Ante esta situación, los expertos asumen que los programas formativos tienen que aportar datos, demostrar la correlación entre titulación-empleo-salario, señalar caminos para enfrentar la realidad...Y mostrarse necesarios, convenientes para ser, o al menos pretender llegar a ser, algo elegido por los alumnos, no algo impuesto por la familia o el centro educativo.

## **Expectativas de los jóvenes de baja cualificación ante el empleo**

Dentro de los trabajadores jóvenes con baja cualificación encontramos dos grupos: jóvenes que están en proceso de formación inicial (16-18 años) y jóvenes en formación que están o han estado en contacto con el mundo laboral (18-29 años)<sup>7</sup>. El discurso de

---

<sup>7</sup> En este grupo, encontramos excepcionalmente a tres jóvenes con edades comprendidas entre 26 y 29 años.



estos dos grupos cambia bastante en cuanto a expectativas laborales. El primer grupo, los más jóvenes, no es muy consciente de la realidad laboral y de lo que se van a encontrar cuando salgan de su formación. Además, tienen «mitificados», entre otras cosas, los salarios y puestos que van a ocupar. El segundo grupo, al haber tenido un contacto con el medio laboral, es más realista y los jóvenes hacen referencia a las dificultades y limitaciones que tienen debido a su grado de cualificación. En una pregunta abierta con respecto a sus prioridades, éstas son el salario y la estabilidad (40,8% en básica, 37,5% en ocupacional, 30,8% en continua). No obstante, algunos reconocen la importancia de la formación; incluso, se arrepienten de no haber aprovechado antes sus oportunidades.

Vemos aquí la conveniencia de enfrentar al joven a la realidad del mundo del trabajo, para deshacer contradicciones y construcciones falsas y autojustificantes ya sea sobre supuestos buenos empleos y salarios sin necesidad de formación o sobre empleos precarios de trabajadores con muy buena formación. Pero al mismo tiempo coincidimos con los expertos consultados en que esa experiencia laboral debe ser formativa y apoyar la inserción, lo que requiere la corresponsabilidad de la Administración educativa, laboral y de los agentes sociales.

### **Perfil de los jóvenes de baja cualificación frente al mundo laboral y competencias demandadas desde éste**

Entre las necesidades formativas de estos jóvenes según los profesionales y expertos, destacan: habilidades, actitudes y competencias básicas: esfuerzo, perseverancia, hábitos de trabajo, conocimientos de lengua y matemáticas, equilibrio emocional, compañerismo, trabajo en equipo, autoestima, etc.

El perfil socioeconómico no es tan similar como el académico; hay jóvenes de distinta procedencia, diferentes culturas, diferente estatus social y, como veíamos en el caso de jóvenes inmigrantes, diferente grado de necesidad y de respeto a las tradiciones familiares.

En cuanto a las competencias demandadas por el mercado laboral para estos jóvenes sin cualificación, según los distintos sectores consultados, las empresas reclaman fundamentalmente habilidades sociales básicas que permitan a estos jóvenes integrarse adecuadamente en la empresa: disciplina, respeto, interés por aprender, constancia, flexibilidad, etc.

## **Elementos para un modelo formativo de jóvenes con baja cualificación**

Entre los elementos que se señalaron en las entrevistas para llevar a la práctica un óptimo modelo de formación, destacamos:

- Aprendizaje significativo, es decir, que el joven aprenda mediante la práctica partiendo de sus conocimientos previos. Que la formación se base en la praxis como trasmisora del conocimiento.
- Un aprendizaje que sea relevante para afrontar períodos de desempleo, cambios de trabajo y para la vida cotidiana como persona y ciudadano.
- Formación continua con contenidos y procedimientos que estén consensuados con el trabajador. Convocar a los propios jóvenes para su participación en la elaboración de los proyectos formativos.
- Ambiente de aprendizaje exigente y lo más personalizado posible. Los profesionales aseguran que los programas que funcionan con jóvenes que no han ido bien en el instituto se dan en grupos reducidos, con sólo dos o tres profesores de referencia y sin caer en el proteccionismo.

## **Las ETT en el empleo de trabajadores jóvenes con baja cualificación**

El 92,2% de los jóvenes encuestados conocen las Empresas de Trabajo Temporal. Un 62,5% considera que con frecuencia son las que les ofrecen empleo y la mayoría (70,6%) estarían dispuestos a encontrar trabajo en ellas. Sobre su valoración, algunos no ven diferencia entre trabajar en una empresa de trabajo temporal o de otro tipo. Otros creen que no es necesario el puesto de intermediario de la ETT y sostienen que con estas empresas se reduce su salario. En general, están de acuerdo en que la ETT les abre las puertas para trabajar en otras empresas que pueden, más tarde, contratarles como indefinidos.

Los expertos con los que hemos tenido contacto señalan, como objetivo que pretenden alcanzar, la posibilidad de crear bolsas de trabajadores a través de la formación ocupacional basándose en las necesidades detectadas por las ETT. Estos trabajadores serían, una vez formados, contratados por dichas empresas. También señalan la posibilidad de realizar proyectos de Responsabilidad Social Corporativa.

En este apartado, hemos resumido las principales contribuciones de los sectores consultados en categorías correspondientes a los campos de empleo, formación,

expectativas personales y entorno sociofamiliar. Pasamos seguidamente a resumir las aportaciones que están más directamente vinculadas con la formación ocupacional y continua de trabajadores jóvenes con baja cualificación.

## Propuestas más viables para los sectores consultados

Destacamos seguidamente las aportaciones que, por su alto grado de consenso entre los planteamientos teóricos y los diferentes sectores implicados en este campo, han sido tenidas en cuenta para favorecer la viabilidad de nuestra propuesta formativa.

- Que la evaluación de la formación responda no solo a cumplir objetivos a corto plazo, como la *inserción laboral* inmediata, sino que tenga en cuenta otras variables para la *inserción social*.
- Que los *cursos* de formación en las empresas sean *consensuados* entre el trabajador y la empresa. Ambos tienen que poner de su parte para llevar a cabo la formación que es beneficiosa para las dos partes.
- Incluir aspectos de *prospección en la formación*, que les sirvan para mejorar su competencia profesional (planificar su trabajo y anticiparse a los cambios) para ir más allá de la inmediatez y para plantearse la vida a medio y largo plazo.
- Cuidar especialmente la *formación de mandos* medios y de tutores de trabajadores en prácticas, ya que deben ser para éstos modelos y referentes de trabajador experimentado, y cauce de integración en la empresa.
- Elaborar una serie de *itinerarios formativos* generales que permitan certificar la cualificación que, poco a poco y «en pequeñas píldoras», puedan ir recibiendo estos jóvenes en sucesivos empleos.
- *Certificar las competencias* de tipo teórico o práctico adquiridas a través de la experiencia profesional, como complemento de la propuesta anterior. Crear algún cauce que permita reconocer la formación ocupacional y continua y para lograr superar la desmotivación que produce llevar años de formación que no ha conllevado ninguna titulación o certificación.

Finalmente, recogemos otras propuestas que consideramos relevantes, que están ya siendo consideradas en tesis doctorales y pueden dar lugar a otras investigaciones.

- Crear *observatorios* para analizar los distintos sectores de actividad y prever las necesidades y demandas formativas.
- Realizar un *protocolo*, por parte de las empresas, que recoja las *habilidades básicas* demandadas por el mundo laboral y oriente a los jóvenes en sus programas formativos.
- Desarrollar *materiales formativos y explicativos* de las funciones de la empresa y del puesto de trabajo concreto, que faciliten la incorporación responsable de los jóvenes en la empresa sin que supongan una carga para los mandos medios o los compañeros.
- Potenciar los recursos de las ETT para desarrollar proyectos de *Responsabilidad Social Corporativa* con empresas cliente interesadas.
- Aprovechar la disposición (mostrada por algunas ETT) para adquirir ante la Administración regional el *compromiso empresarial* de contratar a trabajadores procedentes de Garantía Social, durante seis meses en el plazo de un año, apoyando coordinadamente la formación.

## Otras consideraciones y resultados de la investigación

Acceder al mundo del trabajo es necesario desde dos dimensiones fundamentales para las personas: el mundo de las necesidades y el mundo de las libertades. Los jóvenes objeto de nuestra investigación carecen en muchos casos de habilidades y competencias básicas, además de faltarles cualificación profesional. Necesitan adquirir dichas habilidades y competencias no sólo para tener más posibilidades de obtener y mantener un empleo, sino para construir su autonomía, saber interpretar la realidad, insertarse y convivir en la sociedad que les toca vivir.

Hoy en día, la empresa fundamentalmente busca, en relación con estos trabajadores con baja cualificación, tanto una serie de actitudes positivas hacia el trabajo, como una formación básica que les permita desenvolverse con soltura en sociedad y seguir aprendiendo. La formación técnica más específica puede irse adquiriendo a través de la formación continua.

Es necesaria una mayor coordinación entre el mundo formativo y el mundo laboral si queremos mejorar la empleabilidad de los jóvenes con baja cualificación. Entre las innovaciones más importantes para la integración de personas con baja cualificación en

la formación permanente y el mercado de trabajo, según el CEDEFOP (2002) se encuentran las nuevas formas de cooperación entre los diversos agentes (administraciones, agentes sociales, centros formativos, empresas y ONGs). La creación de observatorios, la realización de protocolos por parte de las empresas, una comunicación fluida entre el sistema laboral y las instituciones y, de modo concreto, entre instituciones próximas (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Consejerías, etc.) ayudarán a que la formación de los jóvenes sea más satisfactoria y adecuada a las demandas de cada empleo.

Superada la etapa de una formación básica, como mínimo soporte de las demás, lo más viable para esta población es tender hacia acciones formativas cortas, que permitan la actualización y la adaptación a las nuevas exigencias de puestos de trabajo y que, al tiempo, las rentabilicen para la formación continua. Estas acciones formativas posibilitarán, además, el seguimiento de itinerarios formativos coherentes, que confluyan en una profesión adaptada al mercado laboral, que vayan aportando un perfil profesional y, por tanto, una mayor autonomía y seguridad al joven trabajador.

Las ETT podrían reforzar su papel en cuanto a la protección social de trabajadores con baja cualificación, ya que tendrían oportunidades de formar continuamente a sus trabajadores de puesta a disposición y de dar una mejor respuesta, e incluso adelantarse, a las necesidades de sus empresas cliente. Es decir, de hacer un mejor uso de sus recursos formativos, voluntarios y obligatorios, para realizar cursos profesionalizantes y adaptados a ofertas concretas.

Los resultados del trabajo de campo refuerzan las ideas previas sobre los trabajadores jóvenes con baja cualificación: suelen tener baja autoestima y escasa tolerancia al fracaso, rechazan el sistema educativo formal, les preocupa obtener trabajo de inmediato y les cuesta mantener metas exclusivamente formativas a medio y largo plazo. Por tanto, cualquier acción formativa dirigida al colectivo objeto de estudio, para que sea satisfactoria, deberá contemplar el perfil del trabajador, basarse en el aprendizaje significativo, estar muy vinculada al entorno laboral accesible o viable y, en la medida de lo posible, desarrollarse en un ambiente personalizado y sin paternalismos.

Teniendo en cuenta la información y propuestas obtenidas de los distintos informantes que han participado en la investigación e integradas en los principios y criterios derivados del marco teórico y del estado de la cuestión, hemos desarrollado *cinco itinerarios formativos y una guía de buenas prácticas* con unidades didácticas. Son instrumentos producidos según la finalidad principal de nuestro proyecto de investigación: mejorar la inserción y protección social de trabajadores jóvenes con baja cualificación, aportando herramientas para transformar y mejorar

sus condiciones y su situación en el mercado de trabajo. La OIT, en un informe sobre acceso de los jóvenes al empleo, reconoce como problemática que muchos de éstos «están adquiriendo calificaciones que tienen poca o ninguna demanda (...) en el mercado de trabajo actual» (2005, p. 35). Por ello, los perfiles de los itinerarios formativos fueron seleccionados en función de las ramas de actividad con mayor número de contratos de puesta a disposición en la Comunidad de Madrid (MTAS, 2004). Estos perfiles formativos son: auxiliar de cocina, comercio, artes gráficas, restaurante y chapista reparador.

Aunque no podemos detallar ni desarrollar aquí estas herramientas debido a las limitaciones de extensión, destacamos que cada itinerario y unidad didáctica incluye recursos y actividades de formación, evaluación y acreditación que permiten reconocer y vincular competencias teóricas y prácticas. Las personas interesadas pueden consultar estos materiales en [www.seg-social.es](http://www.seg-social.es), → Estadísticas e Informes → documentación → Fondo de Investigación de la Protección Social → Estudios 2005.

## **Empleo más formación. Sentido final de nuestras aportaciones**

Entre las posibles dificultades para implementar nuestras aportaciones, cabe destacar la falta histórica de diálogo entre el mundo educativo y el mundo laboral y la escasa capitalización de cursos fragmentados de formación continua. En este sentido, nuestros materiales e itinerarios pueden ampliar oportunidades para experimentar, de modo secuencial y progresivo, la relación entre formación y empleo, entre formación teórica y práctica y entre titulación y acreditación de aprendizaje experiencial.

Algunas organizaciones privadas de formación y de empleo han mostrado su interés en nuestros materiales para hacer una propuesta de formación-inserción laboral con jóvenes. Por nuestra parte, hemos puesto los materiales e informes a disposición de todos los participantes y posibles interesados.

Finalizamos con cuatro apreciaciones que resumen el sentido que ha impregnado nuestros trabajos y que son transversales a las aportaciones antes mencionadas:

- El fracaso en el acceso a la formación básica y al primer empleo no deben convertirse en fracasos vitales con riesgo de exclusión social.

- La formación continua de jóvenes sin titulación básica debe ser cuidada, planificada y desarrollada como un factor motivador para la formación permanente y la protección social.
- La capacitación de trabajadores jóvenes con baja cualificación será más viable si se coordinan actividades de empleo y de formación en cada contrato temporal.
- Aportando los instrumentos y herramientas didácticas adecuados, los empleos temporales se pueden convertir en ocasiones para implementar y acreditar, progresivamente, formación práctica y experiencial, basándose en un sistema único de competencias.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E. (2001). *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- ARRIBA GONZÁLEZ DE DURANA, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social. Documento de trabajo*. Madrid: CSIC, Unidad de Políticas Comparadas.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- CABELLO, M<sup>a</sup>. J. (2002). *Educación Permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Archidona: Aljibe.
- (2005). *Programas de Apoyo Escolar, Educación de Personas Adultas y Garantía Social. Plan de Extensión y Mejora de los Servicios Educativos de la Concejalía de Educación*. Majadahonda, Madrid: Ayuntamiento.
- CABELLO, M<sup>a</sup>. J. Y GARCÍA TISCAR, E. (2006). Fracaso escolar y fracaso vital. Hacia una reconceptualización del fracaso escolar que transforme sin tratamiento. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28, 1, 75-100.
- CASTEL, R. (1991). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- CEDEFOP/LOOS, R. (2002). *Innovaciones para la integración de personas de baja cualificación en la formación permanente y el mercado de trabajo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *Las acciones estructurales comunitarias en España y sus comunidades autónomas. Periodo 2000-2006*. Madrid: Comisión Europea. Representación en España.

- CES (2005). *Memoria socioeconómica y laboral de España 2005*. Madrid: CES.
- ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación* 341, septiembre-diciembre, 35-55.
- EQUIPO PROMOCIONS (2004). *El empleo de los inempleables*. Madrid: Popular.
- GUBA, E. G. Y LINCOLN, S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. HUSEN Y T. N. POSTLETHWAITE. *Enciclopedia Internacional de la educación*. Madrid: MEC/Vicens-Vives.
- IZQUIERDO, A. (2003). *Inmigración, mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid: CES.
- JOVER, D. (2005). *Empleo Juvenil. Formación e inserción Social y Profesional*. Madrid: Popular.
- KARSZ, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (MTAS). *Anuario de estadísticas laborales y de asuntos sociales 2004*. Madrid: MTAS.
- MORENO, L. (2004). *Reforma y reestructuración del estado de bienestar en la Unión Europea. Documento de trabajo*. Madrid: CSIC, Unidad de Políticas Comparadas.
- MUSITU, G. ET AL. (2004). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- OIT (2005). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente*. Ginebra: Conferencia Internacional del Trabajo, 93ª reunión.
- PERAITA, C. (2000). Características de la formación en la empresa española. *Papeles de Economía Española*, 80, 295-307.
- PÉREZ REY, J. (2004). *Estabilidad en el empleo*. Madrid: Trotta.
- PLANAS, J. (1996). La formación continua en los jóvenes adultos. *Formación Profesional*, 89, 74-82.
- (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*, 338, 125-143.
- REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- RÍO, E. ET AL. (1994). *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona: Paidós.



- RUEGA BENITO, S. M., GARCÍA DE LA CRUZ, J. M. Y MURAYAMA RENDÓN, C. (2000). La relación entre educación y empleo. Una aproximación a su análisis económico. En F SÁEZ (coord.) *Formación y empleo*. Madrid: Visor.
- VIVERET, P. ET AL. (2004). *Reconsiderar la riqueza y el empleo*. Barcelona: Icaria.
- ZACARÉS, J. J. (1999). Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional. *Revista de psicología social aplicada*, vol. 9, nº 3, 5-38.

## Fuentes electrónicas

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN. Seguridad Social. Recuperado de:  
[www.seg-social.es](http://www.seg-social.es)

**Dirección de contacto:** María Josefa Cabello Martínez. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. E-mail: josefac@edu.ucm.es



# ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?

## How do the future secondary school teachers' ideas change about «what» and «how to teach» after a specific teaching and learning process?

M<sup>a</sup> Jesús Fuentes Silveira

*IES Monte Castelo Burela, Lugo, España.*

Susana García Barros

*Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.*

Cristina Martínez Losada

*Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña, España.*

### Resumen

En este trabajo se trata de conocer qué modelos didácticos (constructivista, de descubrimiento, tecnológico o de transmisión-recepción) consideran los profesores de secundaria en formación, más adecuados en la enseñanza de las ciencias y qué valor otorgan a los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que los definen. Además tratamos de averiguar si se produce una evolución de estas ideas iniciales una vez realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los modelos citados. Los resultados obtenidos mediante cuestionarios, realizados a lo largo de un proceso de formación docente, nos indican que tal evolución es compleja, porque si bien inicialmente los profesores se adhieren a un modelo constructivista, no siempre existe coherencia entre esta elección y la valoración de sus fundamentos (epistemológicos,

psicológicos y pedagógicos). El planteamiento didáctico que atiende al estudio de las distintas tendencias curriculares y metodológicas en la enseñanza de las ciencias por parte de 83 futuros docentes ha favorecido el incremento de la valoración de los principios constructivistas, aunque persiste una alta consideración de los fundamentos que definen otros modelos. Un análisis más profundo de los resultados sugiere que, en términos generales, la evolución de las ideas de los futuros docentes fue más adecuada en el ámbito psicológico que en el epistemológico. En el ámbito pedagógico, dicha evolución se detectó en mayor medida en lo que se refiere al qué y cómo enseñar que en lo que se refiere a la evaluación. Finalmente, en la discusión de los resultados se destaca la dificultad que encierra promover el cambio de ideas en el alumnado, teniendo en cuenta el limitado proceso de formación inicial del profesorado de secundaria que ofrece el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), resaltándose la necesidad de que se produzca una ampliación de estos estudios.

*Palabras clave:* formación docente inicial, profesorado de secundaria, modelos de enseñanza, concepciones de los docentes.

### **Abstract**

Through this paper we try to search about the educational approaches which Secondary School teachers in training think that they are better when teaching Natural Sciences and the assessment given to the epistemological, psychological and pedagogical fundamentals. We also try to find out if there was a development of Secondary School teachers in training first ideas when the teaching and learning process has been done. The results obtained through questionnaires along this process are complex, since at first teachers join to follow the Constructivist model, however, there is no such a coherence between this choice and the assessment of the fundamentals (epistemological, psychological and pedagogical) of the Constructivist approach. Thus, the overall assessment, as well as the one which is related to other approaches, persists even after the intervention. A deeper analysis of the result tells us that the development of 83 Secondary School Teachers in training was better for psychological fundamentals than epistemological fundamentals, while in pedagogical fundamentals the development was greater than the rest. Finally, the discussion of the results reveals that the initial training of Secondary School Teachers should be more complete, compared to what is still offered through the CAP (Pedagogical Training Course for future Secondary School Teachers).

*Key words:* initial teacher training, secondary school teachers, teaching models, teaching conceptions.

## Introducción

Los profesores en su actividad profesional toman decisiones sobre qué enseñar, cómo secuenciar los contenidos, qué estrategias metodológicas emplear..., lo que define su actuación en el aula y determina explícita o implícitamente un modelo o tendencia didáctica (Porlán, 1993). Si bien un modelo científico es una construcción teórica que pretende informar de un fragmento acotado de la realidad (Bunge 1969), también ofrece información sobre cómo intervenir en ella para transformarla. También en el ámbito educativo se han propuesto distintos modelos (Joyce y Weil, 1985) que constituyen un plan estructurado para configurar un currículo, diseñar materiales y, en general, orientar la enseñanza. Más concretamente en la enseñanza de las ciencias se han definido diferentes modelos y/o tendencias de enseñanza, algunos de ellos realizados desde una perspectiva teórica y otros desde la recogida de datos empíricos (Porlán, 1993, Fernández y Elortegui, 1996; Jiménez Aleixandre, 1996; y Gómez Crespo, 1998). Conviene destacar que el conocimiento de los modelos y la búsqueda de otros, teóricamente mejor fundamentados, que resulten más eficaces educativamente hablando, es un objetivo ineludible en la educación de las ciencias. Así como alternativa crítica al modelo dominante de transmisión y recepción, que sigue teniendo influencia en el profesorado (Porlán, 1993), surgieron otros que trataron de dar respuesta a sus limitaciones. En la Tabla I se recogen, de forma cronológica las aportaciones más representativas dirigidas a la clasificación de modelos, en ella los diferentes autores reconocen básicamente cuatro modelos a los que adjudican distintas denominaciones: el modelo tradicional también llamado de transmisión-recepción; la enseñanza por descubrimiento; el modelo tecnológico y la enseñanza constructivista. En cada uno de ellos se analizan distintos aspectos, que, en términos generales, se asocian, tanto al modelo en acción (actividades que se realizan, secuenciación, papel del alumno y profesor...) como a los principios y fundamentos que sustentan dicha acción. Estos últimos se refieren a las decisiones sobre qué y cómo enseñar, que a su vez, toman como referente la epistemología de la ciencia y la psicología del aprendizaje, pudiéndose acoger a diferentes tendencias pedagógicas, filosóficas y psicológicas, lo que, en definitiva, les otorga su identidad.

TABLA I. Modelos didácticos propuestos por distintos autores y los aspectos en los que se centra su análisis

	Autores	Modelos propuestos	Aspectos en los que se centra su análisis
<b>DE CARÁCTER GENERAL</b>	JOYCE & WEIL (1985).  Presentan más de 20 modelos clasificados según se indica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento de la información (1, 5, 6)</li> <li>- Personales</li> <li>- Interacción social</li> <li>- Conductistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Principios e hipótesis en los que se fundamenta</li> <li>b) Núcleo operativo del modelo de enseñanza:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintaxis (tipo y secuencia de actividades)</li> <li>- Sistema social (papel del alumno y del profesor)</li> <li>- Principios de reacción (principios que determinan la conducta del profesor)</li> <li>- Sistema de apoyo (recursos didácticos, exigencias formativas del profesor...)</li> </ul> </li> <li>c) Aplicación: Uso del modelo en el aula</li> <li>d) Efectos didácticos y educativos que derivan de la aplicación del modelo</li> </ul>
	<b>MODELOS ESPECÍFICOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS</b>	PORLÁN(1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo tradicional (1)</li> <li>- Tendencia tecnológica (2)</li> <li>- Tendencia «espontaneísta» (3)</li> <li>- Modelo investigativo (4)</li> </ul>
FERNÁNDEZ & ELORTEGUI (1996)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmisor-receptor (1)</li> <li>- Tecnológico-científista (2)</li> <li>- Artesano-humanista (3)</li> <li>- Descubridor-investigativo(5)</li> <li>- Constructor-reflexivo(4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Programación y metodología</li> <li>- Organización del aula</li> <li>- Comunicación</li> <li>- Medios</li> <li>- Documentación</li> <li>- Actividades</li> </ul>
JIMÉNEZ ALEIXANDRE (1996)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmisión-Recepción (1)</li> <li>- Descubrimiento (3)</li> <li>- Constructivista (4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos psicológicos y epistemológicos</li> <li>- Principios: cómo aprender y cómo enseñar ciencias                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- El modelo en acción: selección y organización de los contenidos, tipo de actividades.</li> <li>- Sistema social: roles del profesor y alumno</li> </ul> </li> </ul>
POZO (1998)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza tradicional (1)</li> <li>- La enseñanza por descubrimiento (5)</li> <li>- La enseñanza expositiva (6)</li> <li>- La enseñanza mediante conflicto cognitivo (4)</li> <li>- La enseñanza mediante investigación dirigida (4)</li> <li>- La enseñanza por explicitación y contrastación de modelos (4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supuesto epistemológico y la concepción del aprendizaje y metas que propone el modelo</li> <li>- Criterios de selección y organización de los contenidos</li> <li>- Actividades de enseñanza y evaluación</li> <li>- Dificultad de aprendizaje y enseñanza previsible</li> </ul>

En la Tabla II se recogen más concretamente las características de cada modelo, centrándonos en los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, diferenciando en este último tres cuestiones: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué y cómo evaluar? (Jiménez Aleixandre, 1996 y Pozo y Gómez Crespo, 1998). Cabe destacar que dentro de cada modelo o tendencia existen matices y variaciones. Concretamente en

el caso de la enseñanza constructivista, sobre la que existe un amplio consenso respecto a sus posibilidades educativas en la Enseñanza de las Ciencias, se detectan distintas tendencias. Una de ellas se centra en el conocido cambio conceptual, a través de una enseñanza que insiste en el conflicto cognitivo (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Otra corriente pretende el cambio conceptual junto al cambio metodológico y actitudinal, en el marco de un proceso de iniciación a la investigación dirigida por el profesor (Gil, 1993). Una tercera vía dentro del constructivismo apuesta por un proceso paulatino y continuo dirigido a la contrastación y evolución de modelos cada vez más complejos y más adecuados para explicar la realidad (Sanmartí, 2002).

**TABLA II.** Características de los modelos utilizados en el diseño experimental

Modelo Didáctico	Fundamentos				
	Epistemológico	Psicológico	Pedagógico		
			¿Qué enseñar	¿Cómo enseñar?	Evaluación
Modelo transmisión/recepción	Visión de la ciencia absolutista e inductivista	El alumno como tabula rasa o página en blanco	Contenidos conceptuales	Exposición clara, ordenada y rigurosa de los conocimientos científicos	Evaluación del proceso de aprendizaje conceptual mediante exámenes.
Modelo de descubrimiento	Inductivismo ingenio y empirismo	Se aprende mejor lo que se descubre	Contenidos sobre todo procedimentales y actitudinales	Mediante experiencias prácticas	Observación de los alumnos y análisis de sus producciones.
Modelo tecnológico	Empirismo fuerte basado en la autoridad del profesor y en la búsqueda de un resultado eficaz	El aprendizaje se realiza de manera escalonada y lineal mediante la asimilación de conceptos en niveles de dificultad progresiva.	Contenidos conceptuales formulados en objetivos operativos que garantizan el resultado final.	Organización del aula mediante la planificación rigurosa de la secuencia cerrada de actividades.	Realización de pruebas objetivas al principio y al final del proceso de aprendizaje.
Modelo constructivista	Nueva Filosofía de la Ciencia (NFC): las teorías preceden a la observación	Aprender significa un proceso de construcción y se relaciona con lo que ya sabe el alumno.	Equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Estrategias diversas para ayudar conectar, y establecer relaciones entre el conocimiento del alumno y el científico.	Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera continua en los tres tipos de contenidos.

El desarrollo de un modelo y su implantación depende fundamentalmente del profesor, por ello la formación docente se muestra como un elemento clave, en el que se deben conjugar el conocimiento científico-didáctico y el desarrollo de la capacidad de reflexión a través de la actuación en el aula (Porlán y Rivero, 1998; Schön, 1992).

Más concretamente dicha formación debe promover la evolución de las ideas didácticas iniciales del profesorado hacia posturas más modernas de la Enseñanza de las Ciencias. La investigación en este campo ha puesto de manifiesto que los profesores en ejercicio o en formación poseen ideas inadecuadas sobre la ciencia, pues la caracterizan como una empresa de objetividad incuestionable que dispone de un método único y universal (Martínez Losada et al., 2001; Lederman, 1992; Porlán, 1993). También la mayoría de los profesores sostienen que el alumno es un receptor del conocimiento externo (Gunstone et al., 1993; Porlán 1989; Powell, 1994). Otros estudios realizados a los colectivos antes citados han puesto de manifiesto que, también frente a esta concepción dominante, existen otras concepciones más minoritarias en las que el proceso de aprendizaje se asocia a la «corrección» de las ideas erróneas que tiene el alumno, dándole la importancia a la implicación personal del aprendiz (Porlán, 1989). Asimismo las concepciones de los profesores sobre evaluación han sido motivo de estudio, detectándose que los docentes perciben la evaluación más como una manera de comprobar «aprendizajes» que como un sistema de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso docentes en formación, que defienden una visión constructivista, señalan la necesidad de que todos los alumnos sean evaluados de forma igualitaria respecto a unos contenidos uniformes (Martínez Aznar, 2001).

Lo indicado justifica la necesidad de sistemas formativos que promuevan el conocimiento de las ideas docentes a lo largo del mismo, no solo por parte del formador, que percibe así la calidad del proceso, sino por parte de los alumnos. Esta concepción formativa, fundamentada en una visión constructivista, se mantiene como una tendencia teórica ampliamente aceptada, que inspira la mayoría de los proyectos que se desarrollan en la actualidad. Sin embargo se admite que el cambio didáctico resulta complejo al igual que el cambio de las ideas del alumnado en la enseñanza de las ciencias (Watts et al., 1999; Tabanich y Zeichner, 1999). De hecho el cambio didáctico también requiere la integración jerárquica de unas representaciones más simples (teorías implícitas) en otras estructuralmente más complejas (teorías explícitas) (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo et al., 2006)

Como consecuencia de todo lo expuesto en este trabajo tratamos de averiguar cómo evolucionan las ideas de los profesores de secundaria en formación sobre modelos didácticos a lo largo del proceso formativo. Concretamente trataremos de:

- Conocer qué modelo/s didáctico/s consideran más adecuados los futuros docentes en la enseñanza de las ciencias y qué valor otorgan a los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que los definen.



- Analizar si los profesores en formación muestran coherencia entre la elección del modelo didáctico más idóneo y la valoración de los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que determinan dichos modelos.
- Estudiar los cambios que experimentaron las opiniones de los futuros profesores en relación a los aspectos citados, una vez realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al estudio de modelos.

## Metodología

La evolución de las ideas en relación a los modelos didácticos se realizó en el seminario de Didáctica de las Ciencias del Curso de Aptitud Pedagógica (en adelante CAP), que se imparte después de otros de índole general (Teoría y Sociología de la Educación, Psicología Educativa...). Este seminario tiene una duración de 40 horas presenciales en el que se incluyen diferentes temas (¿qué ciencias debemos enseñar?, ¿qué problemas tienen los alumnos de secundaria para aprender ciencias?, ¿existen modelos en la enseñanza de las ciencias?...). (García Barros y Martínez Losada, 2003). La metodología empleada se fundamenta en la visión constructivista apoyada por diversos autores (Gil et al., 1991; Gil et al., 1994; Hewson y Hewson, 1987; Porlán y Rivero, 1998; García Barros y Martínez Losada, 2001) cuyo planteamiento formativo debe promover la evolución de las ideas didácticas iniciales del profesorado, centrándose en la autocritica de las mismas y en el análisis de los nuevos planteamientos (García Barros y Martínez Losada, 2001).

Participantes: 83 alumnos que cursaban el CAP licenciados mayoritariamente en Biología y Química.

Recogida de datos: se realizó en tres etapas: antes, durante y después del proceso de enseñanza de los modelos didácticos que tuvo una duración de cuatro horas distribuidas en dos sesiones de dos horas.

En la primera etapa y en el marco de la presentación del tema de estudio se emplearon dos cuestionarios para conocer las concepciones iniciales de los estudiantes. En el primero, de carácter abierto (Anexo I), se mostraron, en un planteamiento simulado, las características más representativas de las cuatro tendencias didácticas sin tener en cuenta las posibles variaciones dentro de cada modelo: transmisión-recepción, descubrimiento, tecnológico y constructivista. Los alumnos debían seleccionar una de ellos exponiendo las razones de su elección.

Con el segundo cuestionario se pretendía conocer el grado de coherencia entre el modelo seleccionado por los encuestados y las características propias del mismo. Para ello se elaboró una encuesta cerrada con 18 enunciados (Anexo II) referentes a los fundamentos (epistemológico, psicológico y pedagógico) característicos de cada modelo. Éstos debían ser valorados de uno a cinco (uno= totalmente en desacuerdo... hasta cinco= muy de acuerdo).

En la segunda etapa se analizaron las características fundamentales de los cuatro modelos, destacándose sus fundamentos (epistemológicos, psicológicos y pedagógicos), aportando la bibliografía necesaria. Los alumnos en pequeños grupos identificaron dichas características en las propuestas didácticas correspondientes a los tres modelos más representativos de la enseñanza de las ciencias: modelo de descubrimiento («problemas de digestión» Nuffield, 1971); modelo de transmisión-recepción («Principales funciones vitales del hombre. La nutrición» Peiró Hurtado, 1984) y modelo constructivista («La función nutrición», Sanmartí Puig y Pujol Vilallonga, 1997). La profesora coordinó las discusiones de los grupos, reconduciendo posibles problemas. Finalmente, se realizó una síntesis de los aspectos más relevantes de cada modelo, mediante una discusión en gran grupo.

En la tercera etapa y con el fin de conocer si se produjeron cambios en las ideas de los alumnos se realizó nuevamente la encuesta cerrada (Anexo II) que fue contestada al finalizar el tema. La opción de suprimir la encuesta abierta se justifica porque la mayoría de los alumnos optaron inicialmente por el modelo constructivista.

Análisis de datos: las respuestas correspondientes a la pregunta abierta fueron analizadas y categorizadas por dos investigadoras de forma independiente discutiendo escasas discrepancias con una tercera y que nunca afectaron a las principales categorías. En la Tabla IV se recogen las categorías establecidas y frases textuales representativas formuladas por los encuestados. Con relación a las respuestas cerradas se consideraron las puntuaciones máximas (cuatro o cinco).

Para averiguar si existen diferencias significativas entre los resultados de la primera y segunda sesión se utilizó la prueba estadística del Chi-cuadrado. En todos los casos se ha tomado el nivel de significación del 0,05%, correspondiente al 95% de confianza ( $X^2=3,84$ ).

## Resultados y análisis

Más del 90% de los alumnos que estaban cursando Didáctica de las Ciencias eligieron en cuestionario abierto el enunciado asociado a la tendencia constructivista mientras que las otras tendencias fueron menos seleccionadas (Tabla III).

TABLA III. Número y porcentaje de alumnos que escogieron cada uno de los modelos didácticos

Modelo didáctico	Nº Alumnos CAP N = 83
Constructivista (C)	75 (90,4%)
Descubrimiento (A)	4 (4,9%)
Transmisión-recepción (B)	3 (3,6%)
Tecnológico (D)	1 (1,2%)

Los argumentos apuntados por los estudiantes fueron categorizados (ver Tabla IV) centrándose la mayoría en el ámbito pedagógico (qué y cómo enseñar y evaluar) (70,1%). Los argumentos de tipo psicológico (19,5%) y especialmente epistemológico fueron más escasos (2,1%). Éstos últimos se centran únicamente en valorar la ciencia como un conocimiento contextualizado en la sociedad/medio. Por otra parte, los argumentos correspondientes al ámbito psicológico se asocian al aprendizaje significativo, destacándose el establecimiento de relaciones (11,1%). En los fundamentos pedagógicos, y más concretamente en lo referente a qué enseñar, se valoran especialmente los contenidos relacionados con el entorno (16,7%) y el desarrollo de procedimientos intelectuales (12,5%). Además se citan otros aspectos relativos a cómo enseñar: la relevancia en el empleo de actividades diversas o el equilibrio teoría/práctica (10,4%). En cuanto a la evaluación se valora positivamente la evaluación continua (11,8%).

Los bajos porcentajes de sujetos que seleccionaron modelos diferentes al constructivismo no permiten realizar generalizaciones por ello sus resultados no van a ser considerados como objeto de análisis en el presente trabajo.

Los resultados correspondientes a la encuesta cerrada (Anexo II) que los alumnos realizaron antes y después de las sesiones dedicadas al estudio de los modelos didácticos se recogen en las siguientes tablas (Tablas V a la IX). En ellas se incluyen el número de sujetos que, habiendo elegido en pregunta abierta la tendencia constructivista, otorgan puntuación máxima (cuatro o cinco) a enunciados concretos. Estos

enunciados se identifican en las tablas por un número y una letra: el número se refiere al ámbito al que corresponde (1: fundamento epistemológico, 2: fundamento psicológico, 3: qué enseñar, 4: cómo enseñar y 5: evaluación) y la letra al modelo al que se asocia (A: descubrimiento, B: transmisión-recepción, C: constructivista y D: tecnológico). El enunciado puede ser coherente con dos modelos y se identifica como 1 A/D.

TABLA IV. Razones esgrimidas por los alumnos relativas al ámbito epistemológico, psicológico y pedagógico a favor del modelo constructivista

	Categoría	Ejemplos textuales	Nº de respuestas cap N=144
Ámbito Epistemológico	La Ciencia como conocimiento contextualizado	• «(...) la Ciencia tiene que ver con todo lo que nos rodea»	3 (2,1%)
		• «...y les hará ver como la ciencia está presente constantemente a su alrededor»	
<b>Total</b>			<b>3 (2,1%)</b>
Ámbito Psicológico	Favorece el aprendizaje significativo	Respuesta genérica	7 (4,9%)
		Establece relaciones	16 (11,1%)
		Tiene en cuenta los conocimientos previos	5 (3,5%)
<b>Total</b>			<b>28 (19,5%)</b>
Ámbito Pedagógico	¿Qué enseñar?	Contenidos relacionados con el entorno.	24 (16,7%)
		Desarrollo De actitudes	12 (8,3%)
		Desarrollo de procedimientos intelectuales (razonar, analizar: interpretar...)	18 (12,5%)

TABLA IV. Razones esgrimidas por los alumnos relativas al ámbito epistemológico, psicológico y pedagógico a favor del modelo constructivista (continuación)

		Categoría	Ejemplos textuales	Nº de respuestas cap N=144
Ámbito Pedagógico	¿Cómo enseñar?	Importancia al empleo de actividades diversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Utiliza una metodología en la que varía el tipo de actividades dinamizando así el proceso de aprendizaje-enseñanza»</li> <li>«Me parece muy adecuado que emplee, además de la exposición oral, actividades prácticas, problemas...»</li> <li>«Estoy de acuerdo con el uso alternativo de diferentes metodologías como la exposición oral, práctica, problemas...».</li> </ul>	15 (10,4%)
		Equilibrio Teoría-práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Mezcla teoría y práctica que me parece importante ya que las dos cosas siempre deben ir relacionadas y no por caminos independientes»</li> <li>«No sólo se dedica a un aprendizaje solamente experimental sino también conceptual»</li> <li>«Elijo este modelo porque es el que resulta intermedio: no es del todo teórico pero tampoco es del todo práctico»</li> </ul>	15 (10,4%)
	Evaluación	Valoración positiva de la evaluación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>«no se juegan todo a un examen final ya que los estás evaluando continuamente mediante lo que van haciendo en clase»</li> <li>«la evaluación continua evitaría fiarse sólo de una prueba o examen porque es la manera de ver si realmente están aprendiendo»</li> <li>«una evaluación continua permite al profesor comprobar como el alumno va aprendiendo cosas nuevas de forma significativa»</li> <li>«la evaluación debe ser continua, es la forma de saber quien aprende y quien es automático»</li> </ul>	17 (11,8%)
<b>Total</b>				<b>101 (70,1%)</b>

En la primera sesión, en términos absolutos, el enunciado más valorado (62,7%) del ámbito epistemológico fue *1B* (la Ciencia es un cuerpo de conocimiento veraz...) (Tabla V), más coherente con el modelo de transmisión-recepción. Le sigue el *1C* coherente con el modelo constructivista (49,3%) y el asociado a las tendencias de descubrimiento y tecnológica *1A/D* (30,7%). El 17,2% otorga valoración máxima exclusivamente a *1B*, mientras el resto lo hace en conjunción con otros enunciados, siendo la convivencia más notable *1B-1C* (25,2%).

En la segunda sesión se experimentó un incremento significativo de la valoración del enunciado más asociado a la tendencia constructivista *1C* (77,3%), disminuyendo la consideración de la frase tradicional *1B* (56%) y manteniéndose la del enunciado empirista *1A/D* (32%). El incremento de la puntuación otorgada a la frase asociada al constructivismo se produce porque se incrementa la valoración exclusiva de *1C* (20%) así como su convivencia con otros enunciados (*1B-1C* con un 29,2% y *1A/D-1B-1C* con un 18,7%), mientras la consideración máxima exclusiva de otras frases disminuye significativamente.

**TABLA V.** Sujetos que otorgan máxima puntuación a los enunciados relativos al ámbito epistemológico

Nº de alumnos que otorgan valoración máxima a los enunciados		
Enunciados	Primera sesión	Segunda sesión
IA/D	6 (8%)	
IB	13 (17,2%)	3 (4%) $\chi^2=7,0^*$
IC	8 (10,7%)	15 (20%)
IA/D - IB	7 (9,2%)	3 (4%)
IA/D - IC	2 (2,7%)	7 (9,2%)
IB - IC.	19 (25,2%)	22 (29,2%)
IA/D - IB - IC.	8 (10,7%)	14 (18,7%)
<b>Total</b>		
IA/D	23 (30,7%)	24 (32%)
IB	47 (62,7%)	42 (56%)
IC	37 (49,3%)	58 (77,3%) $\chi^2=12,66^*$

\* $\chi^2$ : valores significativos hallados entre la primera y segunda sesión.

\* Los valores elevados se resaltan en negrita

Con relación al fundamento psicológico (Tabla VI), en la primera sesión, un número alto de los encuestados (96%) otorgan la máxima valoración al enunciado 2A (las actividades son fundamentales para el aprendizaje... El alumno descubre...) más coherente con el aprendizaje por descubrimiento y al 2C (lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia. El aprendizaje... implica un proceso de construcción) asociado al aprendizaje como construcción. En esta sesión prácticamente no existe una aceptación exclusiva de un solo enunciado produciéndose una valoración máxima de frases asociadas al descubrimiento y al constructivismo (2A y 2C con un 37,2%) o a estas últimas junto al tecnológico (2A-2C-2D con un 41,2%).

En la segunda sesión se obtiene una aceptación significativamente inferior de la frase más acorde con el aprendizaje por descubrimiento ( $\chi^2=9,09$ ). El enunciado asociado al modelo constructivista recibe alta puntuación por la totalidad de los encuestados (100%). Esta mayor aceptación coexiste en la mayoría de los casos con valoraciones altas relacionadas con otros dos modelos (descubrimiento y tecnológico) 2A-2C con un 38,7% y 2A-2C-2D con un 33,2%. No se detectan diferencias significativas con las respuestas correspondientes a la primera sesión.

**TABLA VI.** Sujetos que otorgan máxima puntuación a los enunciados relativos al ámbito psicológico

Enunciados	Primera sesión	Segunda sesión
2A		
2C		7 (9,2%)
2D	1 (1,4%)	
2A - 2C	<b>28 (37,2%)</b>	<b>29 (38,7%)</b>
2A - 2D	2 (2,7%)	
2B - 2C		1 (1,4%)
2C - 2D	2 (2,7%)	6 (8%)
2A - 2B - 2C	4 (5,2%)	4 (5,2%)
2A - 2C - 2D	<b>31 (41,2%)</b>	<b>25 (33,2%)</b>
2B - 2C - 2D		1 (1,4%)
2A - 2B - 2C - 2D	7 (9,2%)	2 (2,7%)
Total		
2A	<b>72 (96%)</b>	<b>60 (80%)</b> $\chi^2=9,09^*$
2B	11 (14,7%)	8 (10,7%)
2C	<b>72 (96%)</b>	<b>75 (100%)</b>
2D	43 (57,3%)	34 (45,3%)

\* $\chi^2$ : Valores significativos hallados entre la primera y segunda sesión

\*Los valores elevados se resaltan en negrita

Con relación a los contenidos que se deben enseñar (Tabla VII), el 90,7% de los profesores, en la primera sesión, otorgan una valoración máxima a la frase asociada al modelo constructivista (3C: la enseñanza de las Ciencias debe propiciar un conocimiento amplio que implique una visión adecuada de la Ciencia...). Conviene indicar que la frase 3C recibe una alta valoración en exclusiva por el alumnado (34,7%), su consideración exclusiva se incrementa significativamente en la segunda sesión (53,2%;  $\chi^2=5,3$ ), mientras que la valoración conjunta 3A-3C no sufre variaciones significativas entre ambas sesiones.

**TABLA VII.** Sujetos que otorgan máxima valoración a los enunciados relativos al qué enseñar

Enunciados	Primera sesión	Segunda sesión
3A	4 (5,2%)	
3B/D	1 (1%)	
3C	<b>26 (34,7%)</b>	<b>40 (53,2%)</b> $\chi^2=5,3^*$
3A - 3B/D		1 (1,4%)
3A - 3C	<b>33 (44%)</b>	<b>23 (30,7%)</b>
3B/D - 3C.	5 (6,7%)	6 (8%)
3A - 3B/D - 3C.	4 (5,2%)	5 (6,7%)
Total		
3A.	41 (54,7%)	29 (38,7%) $\chi^2=3,85^*$
3B/D.	10 (13,2%)	12 (16%)
3C.	<b>68 (90,7%)</b>	<b>74 (98,7%)</b>

\* $\chi^2$ : Valores significativos hallados entre la primera y la segunda sesión.

\*Los valores elevados se resaltan en negrita

En cuanto al aspecto ¿cómo enseñar? (Tabla VIII) los alumnos en la primera sesión realizan una alta valoración (96%) al enunciado 4A (... los/as alumnos/a...descubren los hechos y fenómenos) más acorde con el modelo de descubrimiento y al 4C asociado al modelo constructivista (89,3%).

En la segunda sesión la frase 4A es significativamente menos valorada ( $X^2=9,09$ ). Asimismo se aprecia una valoración conjunta 4A-4C similar en ambas sesiones. Por otra parte la opción 4C que no fue valorada en exclusiva en la primera sesión lo fue en la segunda.

TABLA VIII. Sujetos que otorgan máxima puntuación a los enunciados relativos al cómo enseñar

Enunciados	Primera sesión	Segunda sesión
4A	4 (5,2%)	1 (1,4%)
4C		12 (16%)
4D		
4A - 4B	2 (2,7%)	
4A - 4C.	<b>57 (76%)</b>	<b>54 (72%)</b>
4A- 4D		
4B - 4C.		1 (1,4%)
4C - 4D		1 (1,4%)
4A - 4B - 4C	5 (6,7%)	4 (5,2%)
4A - 4C - 4D	4 (5,2%)	1 (1,4%)
4B - 4C - 4D	1 (1,4%)	
4A - 4B - 4C- 4D 4D		
<b>Total</b>		
4A	<b>72 (96%)</b>	<b>60 (80%)</b> $X^2=9,09^*$
4B	8 (10,7%)	5 (6,7%)
4C	<b>67 (89,3%)</b>	<b>73 (97,2%)</b>
4D	5 (6,7%)	2 (2,7%)

\* $X^2$ : Valores significativos hallados entre la primera y la segunda sesión.

\*Los valores elevados se resaltan en negrita

Con relación a la evaluación (Tabla IX), el 85,2% de los alumnos otorgan máxima puntuación al enunciado 5C, asociado en mayor medida al modelo constructivista. Los demás enunciados también han sido considerablemente valorados lo que conlleva a una gran variedad de asociaciones diferentes aunque la frase 5C es la más valorada en exclusividad.

En la segunda sesión se incrementa la valoración de todos los enunciados, apreciándose diferencias significativas en el caso de la frase 5A ( $X^2=7,7$ ) y se mantiene una gran variedad de asociaciones destacando 5A-5C (21,2%).



TABLA IX. Sujetos que otorgan máxima puntuación a los enunciados relativos a la evaluación

Enunciados	Primera sesión	Segunda sesión
5A		2 (2,7%)
5B	1 (1,4%)	
5C	<b>22 (29,2%)</b>	<b>12 (16%)</b>
5D	1 (1,4%)	
5A - 5B.	2 (2,7%)	1 (1,4%)
5A - 5C	8 (10,7%)	<b>16 (21,2%)</b>
5A - 5D	1 (1,4%)	1 (1,4%)
5B - 5C	5 (6,7%)	3 (4%)
5B - 5D	1 (1,4%)	1 (1,4%)
5C - 5D	9 (12%)	4 (5,2%)
5A - 5B - 5C	4 (5,2%)	6 (8%)
5A - 5B - 5D	2 (2,7%)	
5A - 5C - 5D	7 (9,2%)	<b>9 (12%)</b>
5B - 5C - 5D	4 (5,2%)	7 (9,2%)
5A - 5B - 5C - 5D	5 (6,7%)	<b>11 (14,7%)</b>
<b>Total</b>		
5A	29 (38,7%)	<b>46 (61,2%)</b> $X^2=7,7^*$
5B	24 (32%)	29 (38,7%)
5C	<b>64 (85,2%)</b>	<b>68 (90,7%)</b>
5D	30 (40%)	33 (44%)

\*X<sup>2</sup>: Valores significativos hallados entre la primera y segunda sesión

\* Los valores elevados se resaltan en negrita

## Discusión

En este trabajo se aprecia que los futuros profesores, al contestar de forma abierta, tienden a aceptar en mayor medida los planteamientos constructivistas. Esto quizás este influenciado por las enseñanzas de carácter psicopedagógico general cursadas en los seminarios del CAP que preceden al de Didáctica de las Ciencias. Además podría responder a sus propias experiencias, pues después de haber conocido como estudiantes las deficiencias de la enseñanza tradicional, ven en esta tendencia una alternativa asequible, o por lo menos deseable.

La justificación de la elección realizada se centra en aspectos pedagógicos (cómo/qué enseñar y evaluar) más que en otros de carácter epistemológico y psicológico. Aunque ello podría estar promovido por el propio planteamiento de la cuestión, que presenta a los profesores en el marco de la acción educativa, esta tendencia

también ha sido detectada en otros contextos, donde se ha observado que las inquietudes del profesorado en formación se suelen dirigir más al ámbito práctico que a los fundamentos que los justifican (García Barros y Martínez Losada, 2001).

Entre los participantes en este estudio no existe una total sintonía entre la selección de la opción constructivista en pregunta abierta y la valoración exclusiva de las frases asociadas a los ámbitos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que la sustentan. De esta forma se observa que la alta consideración de los enunciados coherentes con el constructivismo en pregunta cerrada convive, en la mayoría de los casos, con la alta valoración de aquellos más próximos a la enseñanza por descubrimiento e incluso a la tradicional. Concretamente se aprecia como los licenciados en ciencias, aun decantándose por la opción más cercana al constructivismo, valoran una visión inadecuada de la Ciencia similar a la detectada en otros estudios (Martínez Losada et al., 2001; Porlán y Rivero, 1998). Tales ideas pueden tener una influencia en la práctica de aula (Brickhouse, 1990), aunque en otros estudios no se han encontrado una clara relación entre la concepción de Ciencia del docente y su actuación en el aula (Mellado, 1999). En cualquier caso el cambio de las concepciones positivistas de la ciencia resulta difícil (Martínez Losada et al., 2001). Así un número significativo de estudiantes, en la primera encuesta, otorgan la máxima puntuación exclusiva al enunciado más acorde con la concepción tradicional de ciencia, a pesar de que se realizó después de haber tratado en un tema precedente «qué ciencias se debe enseñar». En este tema se destacaron los tres aspectos básicos (saber ciencias, hacer ciencias y saber sobre la Ciencia) (Hodson, 1992), justificándose muy especialmente el significado del último de ellos en el marco de la epistemología de la Ciencia.

A pesar de que solo un número relativamente reducido de estudiantes se refirieron, en pregunta abierta, al aprendizaje para justificar la selección del modelo constructivista, citando sobre todo el establecimiento de relaciones, la totalidad de ellos valoraron los enunciados correspondientes a este aspecto en pregunta cerrada. En esta ocasión, y a diferencia de lo ocurrido en el caso de las frases relativas al ámbito epistemológico, se aprecia un rechazo de la concepción de aprendizaje que sirve de fundamento a la enseñanza tradicional y una mayor consideración conjunta de las concepciones en las que se fundamentan los otros modelos. Esta situación posiblemente responda a las propias vivencias de los futuros profesores (estudiantes expertos) que reconocen el proceso de instrucción recibido. No se puede olvidar que el aprendizaje es complejo y se haya condicionado por diferentes variables: las teorías implícitas del que aprende, la motivación, la claridad en la exposición, las habilidades intelectuales que cada aprendizaje demanda... Por ello, no es extraño que el docente

en formación defiende que el aprendizaje debe: implicar un proceso de construcción; requiere un orden más o menos estricto de dificultad creciente; necesita actividades que permitan el acercamiento al medio y el descubrimiento..., es decir percibe aspectos positivos del fundamento psicológico de los distintos modelos sin darse cuenta de sus deficiencias.

Al comparar las opiniones de los docentes en formación sobre, cómo debe ser la enseñanza y cómo se aprende se aprecia cierta coherencia. Por una parte los encuestados justificaron la opción constructivista en pregunta abierta, destacando la relación y equilibrio entre la teoría y la práctica en la actividad docente, al tiempo que apuntaron la importancia en el proceso de aprendizaje del establecimiento de relaciones entre conceptos, entre éstos y la realidad... Por otra parte, en pregunta cerrada, sobre cómo enseñar realizaron una alta valoración conjunta, al igual que ocurría con las frases relativas al ámbito psicológico, de dos enunciados; el asociado al modelo de descubrimiento y al constructivista. Sin embargo, se han encontrado diferencias en lo que respecta al modelo tecnológico, pues si bien se detecta una alta consideración de la importancia de una determinada secuenciación de contenidos en el aprendizaje, no se valora en la misma medida la organización de la secuencia de actividades. Lo indicado quizás responda a que la organización conceptual se asocie a la mera exposición (oral y/o escrita) de los contenidos conceptuales por parte del docente, proceso que no es percibido como una verdadera actividad de aula, a pesar de que tal consideración ha sido revisada en los últimos tiempos (Sanmartí, 2002). Asimismo, la escasa valoración de la organización de tareas contrasta con la alta consideración de las actividades prácticas, lo que nos sugiere que persiste una sobrevaloración de las mismas, considerándolas capaces de estimular la observación y de promover el descubrimiento, sin necesidad de una organización docente.

Los alumnos del CAP se manifestaron, sin dificultades en pregunta abierta, respecto a qué se debe enseñar en las materias de ciencias de la educación obligatoria, ofreciendo respuestas relativamente abundantes y diversas, concordantes con la tendencia constructivista. Asimismo en coherencia con ello, realizaron una alta valoración, incluso en exclusiva, de la frase más acorde con el mismo. Por otra parte cabe destacar que, resulta sustancialmente menor la consideración conjunta de las frases correspondientes al modelo por descubrimiento y constructivista, en el caso de qué enseñar que en el de cómo enseñar. Lo indicado nos sugiere que los recién licenciados reconocen la necesidad de incluir en el currículo aspectos conceptuales, aunque contextualizados con el medio y con los problemas CTS, y en menor medida aquellos relacionados con el desarrollo de habilidades manipulativas y mentales, que no son

concebidas como contenidos a enseñar, sino como destrezas que se aprenden de forma autónoma (De Pro, 1998; Martínez Losada y García Barros, 2005).

Un primer análisis de las opiniones iniciales de los docentes en formación respecto a la evaluación, extraídas tanto de la pregunta abierta como cerrada, parece mostrar que existe una adhesión a los planteamientos constructivistas. Sin embargo, esto debe tomarse con cautela, pues las respuestas a la cuestión abierta suelen hacer referencia a las ventajas del control continuado del aprendizaje por parte del docente, olvidando la relevancia de la evaluación continua desde la perspectiva del que aprende (autoevaluación) y la importancia de ésta en el propio proceso de enseñanza, lo que demuestra un cierto reduccionismo. En esta misma línea, las respuestas a las preguntas cerradas muestran que el alumnado del CAP mantiene sobre evaluación ideas más o menos dispersas considerando casi por igual las diferentes tendencias en evaluación.

Centrándonos ahora en cómo evolucionan las valoraciones hechas por los participantes en este estudio antes y después del proceso de enseñanza, cabe señalar que, un análisis más o menos superficial puede conducirnos a considerar que se produjo un acercamiento a las posturas constructivistas. Concretamente tres de los aspectos estudiados (ámbito psicológico y pedagógico -qué enseñar y cómo enseñar-) tienen un comportamiento similar en este sentido, pues se incrementa, en la segunda sesión, incluso de forma exclusiva, la ya alta valoración de los enunciados constructivista, asimismo disminuye significativamente la consideración de las frases asociadas al descubrimiento, manteniéndose más o menos constante la valoración conjunta de ambos. De forma similar evolucionaron las ideas de los estudiantes respecto a los fundamentos epistemológicos, aunque en esta ocasión se produce un aumento significativo de la opción constructivista y una disminución también significativa de la opción positivista asociada a la enseñanza tradicional, manteniéndose como en el caso precedente una máxima valoración conjunta de ambas. Sin embargo un estudio más profundo nos sugiere que el cambio producido es más aparente que real, pues persisten concepciones iniciales, asociadas a la enseñanza por descubrimiento o a la epistemología de la ciencia tradicional, que son difíciles de cambiar. Unas horas de trabajo dirigidas al estudio de modelos didácticos y al análisis crítico de sus fundamentos, utilizando incluso propuestas didácticas representativas de los distintos modelos, no resultan suficientes para modificar las teorías implícitas tan arraigadas entre los futuros profesores, pues dicha modificación requiere no solo un análisis teórico sino también su puesta en práctica en situaciones educativas reales (Pozo et al., 2006). Por otra parte cabe destacar que el planteamiento didáctico empleado fue menos eficaz incluso en cuanto a la evaluación, pues aquí lejos de producirse un cuestionamiento de las frases relativas a los modelos no

constructivistas, se produjo un incremento de la consideración de todas ellas. Lo indicado posiblemente responda a que es un tema especialmente sensible para los recién licenciados, que perciben la necesidad de que la evaluación resulte amplia, es decir, atienda a la adquisición de los objetivos de los distintos ámbitos, sea lo más objetiva posible, sea continua, etc. En cualquier caso estas ideas han de ser tenidas en cuenta si se quiere abordar la evaluación de forma compleja e integradora capaz de ayudar a aprender mediante el fomento de la autorregulación de aprendizajes.

En términos generales y salvo excepciones, en este trabajo se aprecia un incremento de la valoración de las frases más coherentes con la tendencia constructivista por parte de los alumnos, una vez que se ha desarrollado el estudio de los modelos, siguiendo el planteamiento didáctico presentado. Además persiste la convivencia con la alta consideración de otras frases asociadas a los otros modelos. Entendemos que estos resultados encierran interés y ponen de manifiesto la dificultad del cambio de las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes. Sin embargo han de ser tomados con cautela, pues no sería prudente perder de vista las limitaciones de la metodología empleada. Concretamente el uso de encuestas conduce, en ocasiones, a respuestas más o menos uniformes, rutinarias, «políticamente correctas»... lo que supone en sí mismo una limitación.

## **Conclusiones. Implicaciones para la enseñanza**

Los profesores de Educación Secundaria en formación, inicialmente, defienden posturas constructivistas en pregunta abierta, centrando sus argumentos en el ámbito pedagógico -qué y cómo enseñar-. Sin embargo no siempre se aprecia coherencia entre esta postura y la valoración de los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos característicos de las tendencias constructivistas.

El planteamiento didáctico empleado ha favorecido el incremento de la valoración de los principios constructivistas, aunque persiste una alta consideración de otros enunciados asociados a otros modelos.

A la luz de estas conclusiones y aún teniendo en cuenta las limitaciones del estudio antes mencionadas, podemos reafirmarnos en la dificultad que entraña la formación docente. La utilización en ella de un planteamiento didáctico que atiende, no solo a la presentación de distintas tendencias curriculares y metodológicas en la Enseñanza de las

Ciencias y de los fundamentos en que se sustentan, sino también al análisis y discusión de materiales representativos de las mismas por parte de los grupos de trabajo, no parece suficiente para que se produzcan cambios claramente significativos, sobre todo si el tiempo empleado es, como en este caso, especialmente reducido. Además los cambios en las opiniones no dejan de ser una primera aproximación, siendo necesario, desde el punto de vista formativo, conocer hasta qué punto el futuro docente es capaz de trasladar sus ideas al aula, de forma que exista coherencia entre pensamiento y acción. No podemos olvidar que esta falta de coherencia es reconocida incluso por el profesorado en ejercicio que, en ocasiones, admite la existencia de un distanciamiento entre lo que se valora como importante y lo que realmente «hace» en su clase (Martínez Losada y García Barros, 2005). Por todo ello urge que la formación inicial del profesorado de secundaria se unifique en las distintas universidades, evitando desequilibrios formativos entre las diferentes comunidades autónomas y se prolongue en el tiempo en coherencia con las sucesivas reformas educativas surgidas desde el inicio de los años noventa, aspecto éste que ha sido sucesivamente pospuesto, ocasionando un importante perjuicio en la calidad educativa de este nivel formativo. Por otra parte también es importante que exista una adecuada relación teoría-práctica de forma que el futuro profesor pueda tomar decisiones didácticas fundamentadas y ponerlas en práctica bajo la supervisión de un experto. La falta de dirección del profesor novel y la falta de coordinación entre el profesorado que imparte la parte teórica del CAP y el tutor de aula de secundaria, es una prueba más de que la formación docente se percibe todavía como un proceso autónomo y autodidacta por parte del nuevo docente. Sin embargo las últimas directrices de la LOE, en cuanto a la propuesta de postgrado para la formación de profesores de secundaria, parece abrir nuevas perspectivas de mejora en dicha formación.

## Referencias bibliográficas

- ATKINSON, T. Y CLAXTON, J. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BUNGE, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- DE PRO, A. (1998). Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias (Barcelona)*, 16 (1), 21-41.
- FERNÁNDEZ, J. Y ELORTEGUI, N. (1996). ¿Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar? *Enseñanza de las Ciencias (Barcelona)*, 14 (3), 331-342.

- GARCÍA BARROS, S. Y MARTÍNEZ LOSADA, C. (2003). Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado (Zaragoza)*, 17 (1), 79-99.
- (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado (Zaragoza)*, 40, 97-110.
- GIL, D., PESSOA, A. M., FORTUNY, J. M. Y AZCÁRATE, C. (1994). *Formación del profesorado de las ciencias y la matemática. Tendencias y experiencias innovadoras*. Madrid: Popular.
- GIL, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de la ciencia al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias (Barcelona)*, 11 (2), 197-212.
- GIL, D. ET AL. (1991). *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- GUNSTONE, F. R., SLATTERY, M., BAIRD, J. Y NORTHFIELD, J. (1993). A case study exploitation of development in preservice science teachers. *Science Education*, 77 (1), 47-73.
- HEWSON, P. W. Y HEWSON, M. G. (1987). Science teachers conceptions of teaching: implications for teachers education. *International Journal of Science Education*, 9 (4), 425-440.
- HODSON, D. (1992). Assessment of practical work. Some considerations in Philosophy of Science. *Science and Education*, 1, 115-144.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (1996). *Dubidar para aprender*. Vigo: Xerais.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Anaya.
- LEDERMAN, N. G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331-359.
- MARTÍNEZ AZNAR, M., MARTÍN, R., RODRIGO VEGA, M., VARELA NIETO, M. P., FERNÁNDEZ LOZANO, M. P. Y GUERRERO SERÓN, A. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias (Barcelona)*, 19 (1), 67-87.
- MARTÍNEZ LOSADA, M. Y GARCÍA BARROS, S. (2005). Do Spanish secondary school teachers really value different sorts of procedural skills? *International Journal of Science Education*, 27 (3), 825-854.
- MARTÍNEZ LOSADA, C., GARCÍA BARROS, S. Y VEGA MARCOTE, P. (2001). La naturaleza de la ciencia desde una perspectiva histórica en la formación del profesorado. En ALVÁREZ LIRRES, M., A BUGALLO RODRÍGUEZ, J. M., FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, R., SISTO EDREIRA Y X. C. VALLE PÉREZ (COORDS.), *Estudios de Historia das Ciencias e das Técnicas* (pp. 737-746). Pontevedra: Servicio de Publicacións da Deputación Provincial de Pontevedra.

- MELLADO JIMÉNEZ, V. (1999). La investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Experimentales. En C. MARTÍNEZ LOSADA Y S. GARCÍA BARROS (eds.), *La Didáctica de las Ciencias. Tendencias Actuales* (pp. 45-76). A Coruña: Servicio de publicaciones da Universidade da Coruña.
- NUFFIELD (1971). *Biología Nuffield. Texto III. El mantenimiento de la vida*. Madrid: Narcea.
- PEIRÓ HURTADO, A. (1984). *Ciencias de la Naturaleza 8º*. Madrid: Anaya.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- POWELL, R. (1994). From field science to classroom science. A case study constrained emergence in a second-career science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (3), 273-291.
- POZO, J. I. Y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M. Y PÉREZ ECHEVARRÍA, M. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. I. POZO ET AL., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- SANMARTÍ PUIG, N. Y PUJOL VILALLONGA, R. M. (1997). *Ciencias de la Naturaleza: contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- TABACHNICK, B. R. Y ZEICHNER, K. M. (1999). Idea and action: action research and the development of conceptual change teaching of science. *Science Education*, 83 (3), 309-322.
- WATTS, M., JOFILI, Z. Y BEZERRA, R. (1999). A case for critical constructivism and critical thinking in Science Education. *Research in Science Education*, 27(2), 309-322.

**Dirección de contacto:** Susana García Barros. Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña s/n , 15071 A Coruña . E-mail: susg@udc.es



## Anexo I

A continuación se presentan cuatro modelos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

Elige uno de ellos explicando por qué y las razones por las que no escoges los demás.

### MODELO A

El profesor «Juan» piensa que la mejor manera de que los/as alumnos/as aprendan ciencia es haciendo ciencia y su enseñanza se basa en experiencias (prácticas) que les permita investigar y reconstruir los principales descubrimientos científicos. No le da demasiada importancia al programa pues considera que lo esencial es adquirir habilidades manipulativas, intelectuales, etc. Así el estudiante puede aprender autónomamente. Es partidario de evaluar de forma continua, mediante la observación directa de los/as alumnos/as a lo largo de la actividad práctica aunque no excluye la elaboración de trabajos.

### MODELO B

El profesor «Ignacio» organiza la actividad del curso en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el/la alumno/a debería saber sobre la disciplina. El profesor consume una parte importante del tiempo explicando los temas, aunque a veces se establecen diálogos, mientras que los estudiantes anotan por escrito la información suministrada, para después preparar las evaluaciones controles o exámenes que intentarán medir su aprendizaje. A los/as alumnos/as también se les plantea problemas que se realizan en casa y se corrigen en el aula e igualmente se proponen otras actividades (prácticas, ejercicios...) de comprobación de la teoría.

### MODELO C

La profesora «María» propone el aprendizaje como elaboración del conocimiento. Es importante que el/la alumno/a aprenda ciencia de tal manera que sea capaz de aplicar el conocimiento a diferentes situaciones; para ello insiste en el establecimiento de relaciones, en la interpretación de los fenómenos, datos, y hechos de la naturaleza tanto desde la perspectiva del alumno como de la científica. Utiliza tanto la explicación oral como diversas actividades (prácticas, problemas...) que ayudan a establecer dicha interrelación. Evalúa continuamente las producciones de los alumnos aunque no omite los exámenes.

## **MODELO D**

La profesora «Ana» entiende la enseñanza a partir de una programación sistemática de objetivos claramente especificados que se traduce en una organización y secuenciación de los contenidos. Utiliza una serie de actividades que presenta a los alumnos de forma continua y en la que casi nunca varía el orden. El profesor corrige constantemente las actividades para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, sino es así insiste con actividades de refuerzo.

## Anexo II

Valora de 1 a 5 las siguientes frases. (1= totalmente en desacuerdo, ....., 5= muy de acuerdo)<sup>1</sup>

### 1.- Fundamento epistemológico

[ ] La ciencia pretende el estudio de la realidad a través de un método objetivo que consta de las siguientes fases: ordenadas: observación, elaboración de hipótesis, experimentación y construcción de teorías. Este método garantiza que toda la investigación al aplicarlo a un caso concreto obtenga idénticos resultados. *(Asociado al modelo de descubrimiento y tecnológico, A y D).*

[ ] La ciencia es un cuerpo de conocimiento veraz cuyas hipótesis y teorías se derivan de los hechos observados en la realidad. *(Asociado al modelo de transmisión-recepción, B).*

[ ] Las teorías científicas son construcciones que explican la realidad y nos sirven como herramientas provisionales para resolver problemas. *(Asociado al modelo constructivista, C).*

### 2.- Fundamento psicológico

[ ] Las actividades son fundamentales para el aprendizaje. En ellas se permite el contacto con el medio. El alumno descubre y lo que descubre se va a asimilar mejor y no se olvidará con tanta facilidad. *(Asociado al modelo de descubrimiento, A).*

[ ] El aprendizaje se basa en la teoría de la apropiación formal de los significados según la cual el/la alumno/a aprende adecuadamente escuchando, reteniendo y memorizando los conceptos que le suministra el profesor. *(Asociado al modelo de transmisión-recepción, B).*

[ ] Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia. El aprendizaje no es una reproducción del contenido que hay que aprender sino que implica un proceso de construcción. *(Asociado al modelo constructivista, C).*

[ ] Los contenidos tienen un orden muy definido, de manera que se asimilen primero los conocimientos más concretos y después los más generales y complejos. Esto permite la asimilación de significado de los conceptos. *(Asociado al modelo tecnológico, D).*

### 3.- ¿Qué enseñar?

[ ] La enseñanza debe priorizar el desarrollo de las habilidades manipulativas y mentales así los/as alumnos/as puedan descubrir por el significado de los conceptos científicos. *(Asociado al modelo de descubrimiento, A).*

<sup>01</sup> A los encuestados se les presenta las frases de forma aleatoria, excluyendo la información que figura en letra negra (fundamento y modelo al que se refiere).

[ ] En el currículo lo fundamental son los conceptos alrededor de los cuales gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. *(Asociado al modelo de transmisión-recepción y tecnológico, B y D).*

[ ] La enseñanza de las ciencias debe propiciar un conocimiento amplio que implique una visión adecuada de la ciencia, una valoración de la misma, un conocimiento de la relación ciencia/sociedad aunque sin desatender el conocimiento de leyes, teorías y su aplicación a hechos y fenómenos. *(Asociado al modelo constructivista, C).*

#### 4.- ¿Cómo enseñar?

[ ] La enseñanza mediante actividades prácticas es un generador de motivación y además los/as alumnos/as participan en la toma de decisiones y descubren los hechos y fenómenos. *(Asociado al modelo de descubrimiento, A).*

[ ] La enseñanza debe procurar la exposición bien organizada de los conocimientos. Los alumnos que atienden adecuadamente no tienen dificultades para comprender. *(Asociado al modelo de transmisión-recepción, B).*

[ ] En la enseñanza como guía de un proceso constructivo, en el cual el profesor debe usar estrategias diversas para ayudar a los alumnos a explicar sus propias ideas, a dar sentido a otras nuevas y a establecer conexiones relevantes entre ambas. *(Asociado al modelo constructivista, C).*

[ ] La organización de la tarea en el aula en torno a una secuencia cerrada de actividades, garantiza la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos. *(Asociado al modelo tecnológico, D).*

#### 5.- Evaluación

[ ] Lo más importante de la evaluación es analizar mediante observación y análisis de las producciones de los alumnos la adquisición de los procedimientos científicos y la motivación. *(Asociado al modelo de descubrimiento, A).*

[ ] La realización de pruebas (test, preguntas cortas...) al final es una forma eficaz de medir el grado de consecución de los objetivos. *(Asociado al modelo de transmisión-recepción, B).*

[ ] Es conveniente evaluar continuamente la evolución de las ideas de los/as alumnos/as y la intervención del profesor. *(Asociado al modelo constructivista, C).*

[ ] La evaluación debe hacerse mediante pruebas objetivas, además es conveniente realizar actividades de recuperación preestablecidas porque son el mejor procedimiento para que los/as alumnos/as vuelvan a intentar la consecución de ciertos aprendizajes. *(Asociado al modelo tecnológico, D).*

# Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior

## Criteria for evaluating the impact of Higher Education Quality Assessment Plans

**Mario de Miguel**

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

**Pedro Apodaca**

*Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). San Sebastián, España.*

### Resumen

Transcurridos quince años desde el comienzo de los Planes de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades (PEXEC, PNECU, PCU), se presentan algunos elementos de interés para la metaevaluación de los resultados e impacto de dichos Planes. Se propone un análisis diacrónico de estos Planes identificándose y describiéndose cuatro etapas bajo los epígrafes de ilusión, confusión, expansión y negocio.

Estas etapas así como los diferentes procesos de evaluación puestos en marcha se sitúan en un diagrama bidimensional cuyos ejes respectivos oponen el control a la mejora, en el primer caso, y el enfoque técnico/profesional a lo burocrático/especulativo, en el segundo. En este plano se sitúan los diferentes Planes de Evaluación postulándose que los Planes iniciales (1992-96) ocupan el extremo más orientado a la mejora y a lo técnico/profesional. Los Planes posteriores irían deslizándose progresivamente hasta el extremo contrario caracterizado por una orientación al control y de corte burocrático/especulativo.

Finalmente, se especifican tres criterios para evaluar el impacto y los resultados de dichos Planes. En primer lugar, realizar una auténtica valoración de las «audiencias» sobre la efectividad de los procesos dado que la evaluación de dichos Planes ha tenido un carácter marcadamente burocrático y administrativo. En segundo lugar, utilizar el criterio de la presencia y adecuación

de sistemas de autorregulación institucional que aseguren la mejora continua. En tercer lugar, evaluar el incremento de la reflexión teórica sobre los fundamentos y la práctica evaluadora y de la profesionalización de quienes diseñan y desarrollan estos Planes.

*Palabras clave:* evaluación de programas, educación superior, calidad, universidad española, evaluación institucional.

### **Abstract**

Fifteen years after the implementation of the Institutional University Quality Evaluation Plans (PEXEC, PNECU, PCU), this study presents some elements of interest for the meta-evaluation of the results and impact of these plans. A diachronic analysis of these plans is proposed, with four stages being identified and described under the headings hope, confusion, expansion and business. These stages, as well as the different evaluation processes carried out, are located within a two-dimensional diagram whose respective axes compare control and improvement, in the first place, and technical/professional aspects with bureaucratic/speculative ones in the second. The different assessment plans are situated on this diagram, with the initial plans (1992-96) being located at the end more oriented towards improvement and technical/professional aspects. Later plans gradually move towards the other end of the diagram, characterized by a focus on control and the more bureaucratic/speculative aspects.

Finally, three criteria are specified for evaluating the impact and results of said plans. Firstly, a true 'audience' assessment is carried out regarding the effectiveness of the processes, given that the evaluation of said plans has hitherto been decidedly bureaucratic and administrative in nature. Secondly, we use the criterion of the presence and adaptation of self-regulating institutional systems that ensure continuous improvement. And thirdly, we assess the increase in theoretical reflection regarding the basic aspects, evaluative practice and professional qualifications of those designing and developing said plans.

*Key words:* program evaluation, higher education, quality, spanish university, institutional evaluation.

La evaluación de la calidad de las universidades españolas puede considerarse hoy una realidad consolidada gracias a los Planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PEXEC, PPE, PNECU, PCU). No debemos olvidar que es a comienzos de la década de los noventa cuando cristalizan en iniciativas institucionales la inquietud por estos temas de amplios sectores universitarios y la voluntad o necesidad política

de ponerlos en marcha. Quince años después, estos procesos han mejorado ampliamente su cobertura e intensidad aunque caben diversas valoraciones sobre el impacto real que han tenido en el desarrollo de nuestras instituciones universitarias.

Actualmente, la mayoría de las universidades y titulaciones están implicadas en procesos de evaluación institucional, especialmente en la dimensión de la enseñanza. Por ello, llegados a esta evaluación generalizada, parece necesario abordar un estudio sistemático del camino andado que nos permita estimar las aportaciones de estos Planes a la calidad de la Educación Superior. A través de un análisis diacrónico, podremos valorar adecuadamente los procesos implementados a la largo del tiempo y comprender mejor la situación actual. Éste es el objetivo fundamental que pretendemos abordar con este estudio.

Pasados quince años de la publicación patrocinada por el Consejo de Universidades (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991) -que constituyó el punto de arranque de la evaluación institucional en nuestro país-, se pueden hacer muchas «lecturas sobre el camino andado». Nosotros en este estudio vamos a utilizar para ello una estrategia meta-evaluativa utilizando como marco teórico de referencia el desarrollo histórico que la evaluación ha tenido como disciplina científica. La evaluación, como otras disciplinas científicas, ha tenido a lo largo de los años enfoques y planteamientos metodológicos diversos que los estudiosos sobre el tema suelen clasificar en etapas (Stufflebeam y Skinkfield, 1987; Guba y Lincon, 1989). Nuestro propósito es analizar si los planteamientos de los procesos de evaluación implementados en las universidades españolas a lo largo de estos años se ajustan a las características que definen cada una de las etapas del desarrollo histórico de esta materia. Ello nos permitirá estimar si los procesos evaluativos impulsados por los Planes de Evaluación presentan rasgos peculiares o, al contrario, no difieren de los que ha tenido la propia disciplina a lo largo del tiempo.

Procede igualmente destacar que nuestro papel como evaluadores para llevar a cabo este estudio meta-evaluativo sobre los Planes de Evaluación se justifica en tanto que somos profesores universitarios que conocemos el devenir histórico de la evaluación como disciplina, ya que esta materia constituye el campo de nuestra especialización científica, y a la vez hemos actuado como agentes en la implementación de los procesos y actividades generados por estos Planes durante el período que constituye objeto de nuestra revisión. Así pues, nuestros conocimientos teóricos y prácticos sobre el objeto que se va a evaluar avalan nuestro rol como evaluadores y nuestras valoraciones con respecto al grado de cumplimiento del objetivo primordial que justifica cualquier estrategia de evaluación institucional: *mejorar la calidad de las prestaciones que son propias de las instituciones universitarias.*

## **Etapas en el desarrollo de la evaluación institucional**

Utilizando como marco de referencia la historia de la evaluación como disciplina científica, cabe establecer en el desarrollo de la evaluación institucional en nuestro país cuatro etapas distintas que podemos identificar con términos similares a los que se utilizan para caracterizar la historia de la evaluación. A saber:

### **La etapa de la ilusión**

El período anterior a la promulgación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (R.D. 1947/1995, de 1 de diciembre) fue una etapa muy interesante y fructífera para la evaluación institucional en nuestro país, no sólo por las experiencias y trabajos realizados –el Plan Experimental (PEXEC) y los Proyectos Piloto Europeos (PPE)–, sino también por el entusiasmo y complicidad que se percibía en todos los participantes en las actividades y eventos que se organizaron para difundir en las universidades estos programas y sensibilizar a los equipos rectorales sobre la conveniencia de incorporar procesos de evaluación orientados a mejorar la calidad de la enseñanza, de los procesos de gestión de la investigación y del funcionamiento de los servicios administrativos. En el sentir de todos estaba que las universidades no podían permanecer al margen del reto de la calidad presente en todas las organizaciones sociales, máxime cuando por su propia naturaleza son instituciones con «una vocación irrenunciable a la excelencia académica y científica».

El reto era tan evidente que la característica dominante durante este período era la ilusión y la confianza en que a corto plazo la evaluación institucional sería una realidad en nuestras universidades. Todos los esfuerzos iniciales se vieron recompensados con la promulgación del PNECU a finales de 1995 (op. cit.) con «una duración de cinco años, revisable anualmente, y que se ejecutará a través de convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional en los que podían participar las universidades públicas y privadas».

### **La etapa de la confusión**

Se publica la primera convocatoria del PNECU (febrero 1996) y el trabajo se acumula para los miembros del Comité Técnico recién nombrado: había que gestionar el Plan y



además elaborar las herramientas necesarias para ello, herramientas que, con pequeños ajustes, continuaron utilizándose en los siguientes planes de evaluación. Pero pronto comenzaron los problemas: retrasos en la gestión de las convocatorias, carencia de información, incertidumbres, cambios en los cuadros rectores del Consejo de Universidades, etc. Aunque existía un marco legal explícito, los hechos venían a demostrar que no existía compromiso político de los gestores para hacer realidad la norma establecida. La resolución de la primera convocatoria se hizo esperar nueve meses y al finalizar los cinco años de duración del Plan aún estaba por concluir la segunda.

Ciertamente, la escasa cultura evaluativa existente en nuestras instituciones no cooperó a la implementación de la norma pero, sin ninguna duda, el factor más decisivo ha sido el de tipo político, debido al *cambio de orientación ideológica en el gobierno de la nación*. El escaso compromiso demostrado por quienes tenían la responsabilidad de impulsar el Plan, unido a la precariedad en los medios e improvisación en las condiciones establecidas para su puesta en marcha, condujeron a que muchos de los procesos realizados durante este período hayan sido técnicamente bastante deficientes, como ya hemos manifestado en otro momento (De Miguel, 1999). Quienes viíamos de cerca este proceso estábamos realmente desconcertados ya que no encontramos razones para explicar lo que sucedía, sobre todo cuando observábamos lo que pasaba en los países más avanzados de nuestro entorno. De ahí que podamos considerar este período como la etapa de la confusión, aunque más bien la deberíamos denominar como la «etapa de la inocencia», tal como se la conoce en la historia de la evaluación como disciplina.

## El período de la expansión

De pronto, la situación cambió significativamente. A partir de la recomendación del Consejo de la Comunidad Europea, publicada en el Diario Oficial de fecha 07-10-98 sobre la cooperación para la garantía de la calidad en la Enseñanza Superior, nuestra clase política entendió que los temas de calidad y evaluación no podían quedar marginados, y las cosas comenzaron a moverse con un ritmo vertiginoso: se agiliza la ejecución de las convocatorias de PNECU, se recupera el diálogo con las agencias creadas en diversas comunidades autónomas, se incrementan las dotaciones y las acciones que se han de desarrollar, etc. Los datos sobre la participación de las universidades, las unidades evaluadas, los proyectos aprobados y las acciones desarrolladas manifiestan sin ninguna duda que entre 1999 y 2002 la evaluación institucional tuvo un período

de expansión muy importante, aunque muchos de los proyectos que se presentaban tenían limitaciones técnicas importantes.

En el Consejo de Universidades, entendiendo que uno de los objetivos de los Planes era la creación de una «cultura evaluativa», se decidió dar trámite a todas las iniciativas frente a posiciones fundamentadas que defendían que no se podía iniciar un camino con tal volumen de proyectos sin clarificar su viabilidad técnica y efectividad real. Al primar el número de las acciones sobre la calidad de las mismas, el trabajo se incrementó de forma exagerada y, de alguna forma, se perdió el control sobre la calidad del proceso iniciado. Sobre todo, teniendo en cuenta que los equipos técnicos vinculados a la evaluación institucional en las universidades eran bastante precarios, no habían sido formados adecuadamente y resultaban claramente insuficientes para dar una respuesta satisfactoria a las numerosas acciones que era necesario desarrollar. Quienes participamos en esta etapa teníamos que hacer de todo: revisar las guías, elaborar herramientas, seleccionar proyectos, formar evaluadores internos y externos, supervisar informes externos, efectuar informes de síntesis, etc. Demasiado trabajo para pocas personas y pocos especialistas en metodologías de evaluación. Sumergidos en este bosque de tareas y compromisos, se perdió la perspectiva de qué tipo de cultura evaluativa se estaba creando para llevar a término las diversas convocatorias del Plan de Evaluación.

## La etapa del negocio

A comienzos del nuevo siglo, surgen una serie de acontecimientos –la tramitación de la LOU que incluye la creación de la ANECA como «fundación», la consolidación de las Agencias Autonómicas de Evaluación, el Informe Final de la 3ª convocatoria del PNECU, la constitución de diversos contratos-programas en algunas universidades, etc.– que ponen de relieve el papel crucial que tiene la evaluación en las políticas sobre Educación Superior. Todo ello contribuye a la promulgación del II Plan de la Calidad de la Universidades –PCU– (R.D. 408/2001) en el que ya aparecen nuevos términos relacionados con la evaluación institucional –acreditación, certificación, auditoría, homologación, etc.– aunque no siempre utilizados de forma correcta, lo que genera bastante desconcierto. En realidad, lo que sucedió fue que quienes idearon el citado real decreto efectuaron un claro solapamiento entre los supuestos teóricos y metodológicos de dos modelos evaluativos –evaluación institucional y la acreditación– que presentan características claramente diferentes, como ya hemos señalado en otro lugar (De Miguel, 2001). El primero asume la tradición académica; el segundo tiene un corte de tipo empresarial.

Por ello, la puesta en marcha del PCU marcó un giro significativo en la implantación de los procesos evaluativos en la Educación Superior ya que además de la evaluación institucional contempla procedimientos basados en la acreditación y la utilización de indicadores. De ahí que aparezca la confusión de plantear como alternativos modelos que debieran aplicarse complementariamente. Las debilidades generadas a partir de una aplicación poco rigurosa del modelo académico son aprovechadas hábilmente por quienes defienden el modelo empresarial para resaltar sus fortalezas en relación con la toma de decisiones.

En otro trabajo anterior ya se vislumbraba este desafío y afirmábamos que «los metodólogos de la evaluación deberán realizar un esfuerzo considerable por asimilar procedimientos, conceptos y terminología de las corrientes 'empresariales' de la evaluación/calidad hasta lograr el sincretismo necesario que les haga competitivos y socialmente pertinentes» (Apodaca 2001, p. 380). Pasados los años, puede considerarse como fracasado este propósito a la vista de los acontecimientos donde evaluar la calidad en la Educación Superior se acopla al *gran negocio* existente en el mundo empresarial donde mandan las consultoras y las agencias privadas.

La ANECA asume este papel y su despliegue resulta imparable. Se evalúa todo: instituciones, programas, servicios, personas, agencias, etc. aunque, en ocasiones, no sean procedentes los objetos, los criterios o los procedimientos utilizados y las acciones sean ejecutadas por profesionales no expertos en metodología de la evaluación. Creado el órgano, éste necesita combustible para funcionar. Ello cuestiona su papel como organización independiente e intermediaria (*buffer organizations*) entre universidades y administraciones con credibilidad para todas las partes implicadas.

## Representación de los períodos evaluativos en el continuo mejora vs. rendición de cuentas

Otra forma de representar y describir la evolución que han tenido al través del tiempo los Planes de Evaluación puede efectuarse mediante su ubicación dentro de un diagrama que permita recoger los principales elementos de tensión o dilemas nucleares de los procesos evaluativos durante este período. El análisis metaevaluativo y diacrónico presentado en el apartado anterior cobra así una mejor visualización. El diagrama que se presenta para ello se fundamenta en los dos principales modelos evaluativos

utilizados en el ámbito universitario cuya justificación y características pueden consultarse en trabajos anteriores de los autores (Apodaca, 2001; De Miguel, 2001; De Miguel, 2004). En estas obras, puede observarse que los más reputados autores que abordan el tema de los modelos evaluativos en la Educación Superior dan cuenta tanto de la tensión entre rendición de cuentas y mejora como de la tensión entre los modelos empresariales de la evaluación y los modelos más académicos.

La obra de Vroeijenstijn (1995) constituyó una importante referencia europea para los procesos de evaluación en España pues aportaba la experiencia del modelo holandés de evaluación de la Educación Superior. Este modelo resultaba especialmente interesante para nuestro país pues aunaba el poseer un sistema universitario fundamentalmente público con la adaptación a su sistema de metodologías de evaluación con larga trayectoria en Norteamérica. El núcleo central de la obra lo constituye la oposición entre rendición de cuentas y mejora y puede explicar con mucha claridad la evolución de los procesos evaluativos en nuestro país así como la situación actual. La tensión entre los sectores e intereses que ven en la evaluación una herramienta de control externo y de implantación de políticas -también externas- en el sistema universitario frente a otros sectores e intereses para quienes la evaluación sería primordialmente una herramienta para la mejora de las instituciones desde el interior de las mismas (Apodaca, 2001).

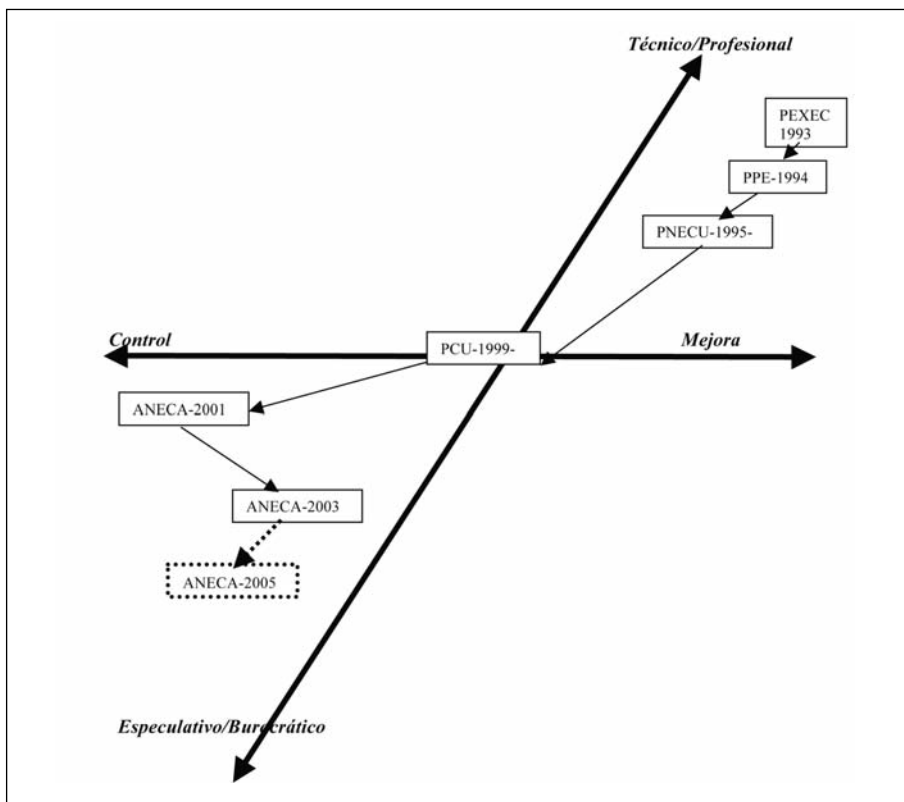
El Diagrama I pretende representar la evolución de las cuatro fases antes referidas en el citado continuo que opone el control (rendición de cuentas) a la mejora pero añadiendo otro eje que juzgamos también muy importante para entender el proceso: la tensión entre el enfoque técnico con raíces en la tradición académica de la evaluación de programas y otro enfoque más dinámico y especulativo acorde con la tradición empresarial de las consultorías y con el entramado burocrático de la Administración pública. De ahí que las dimensiones que se establecen entre los dos polos del segundo eje no sólo sean con respecto a la finalidad de la evaluación sino fundamentalmente procedimentales.

El eje mejora vs. control y el eje profesional vs. especulativo tienen en nuestra conceptualización una asociación media, por lo que su ángulo es menor de 90°. En efecto, observamos una clara asociación entre las evaluaciones orientadas fundamentalmente a la mejora y los equipos técnicos de formación y tradición académica. Por el otro lado, se da también una clara asociación entre los procesos de evaluación fundamentalmente orientados al control y la presencia en los mismos de profesionales ajenos a la formación en evaluación de programas.

El PEXEC, y junto a él la primera etapa de la ilusión, podría situarse en un extremo junto a lo más técnico y enfocado a la mejora, abierto a los intereses de los participantes. Los sucesivos planes de evaluación habrían ido contemporizando cada vez más

con la vertiente del «interés» político hasta llegar a los extremos de la creación de la ANECA y de la absorción por parte de ésta del PCU, donde situamos con claridad la cuarta etapa del «negocio». En los puntos intermedios, situamos el inicio del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades junto a la denominada segunda etapa o de la «confusión» y poco más adelante podemos situar la tercera etapa de la expansión. La situación posterior a marzo de 2004 es algo confusa porque hay un evidente continuismo de programas y personas pero la situación parece de espera al cambio legislativo que supondrá la aplicación de la reforma de la Ley de Ordenación Universitaria. Por este motivo, somos prudentes a la hora de identificar hacia dónde se orientarán las políticas evaluativas aunque el articulado conocido de la citada ley se decanta claramente por el enfoque orientado hacia el control.

DIAGRAMA I. Evolución de los Planes de Evaluación de la Calidad de las universidades españolas



## **Algunos criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación**

El comienzo de la mencionada cuarta etapa -del negocio- en la que la evaluación pasa a constituir una fuente de poder y dinero ha supuesto un punto de inflexión sobre el papel que podrían tener estos procesos evaluativos en el desarrollo interno de nuestras universidades. La pregunta resultaba inevitable: ¿Los Planes de Evaluación reñados han generado una auténtica cultura de la evaluación en nuestras universidades o han contribuido a consolidar una nueva burocracia? Ésa es la disyuntiva que es preciso resolver. Cada uno de los implicados utilizará argumentos a favor y en contra ante estas opciones según sus propias percepciones y valoraciones. El reto es justificar una de ellas con criterios exentos de intereses personales.

A efectos de contribuir a resolver este dilema sobre el impacto generado a partir de los procesos evaluativos implementados, vamos a formular tres criterios -que se justifican por su idoneidad y pertinencia- sobre los que parece importante reflexionar para tomar una opción ante la alternativa planteada. A saber:

### **La valoración de las «audiencias» sobre la efectividad de los procesos evaluativos**

El criterio fundamental que podemos utilizar para estimar el impacto de los Planes de Evaluación es valorar en qué medida alcanzan el primer objetivo que promueve su implantación: mejorar la calidad de las prestaciones que son propias de las instituciones universitarias. Por ello, es lógico que tengamos que indagar la valoración que tienen sobre la efectividad de los mismos quienes reciben o participan en los servicios universitarios, las denominadas audiencias. Necesitamos evidencias contrastadas por los destinatarios de nuestros servicios. Asumir este criterio implica aceptar que la forma más adecuada para estimar el impacto de los procesos evaluativos desarrollados es a través de las valoraciones de los estudiantes, los profesores y los empresarios. Ésta es la tesis que mantienen todos los partidarios de las evaluaciones inclusivas al afirmar que siempre se podrán cuestionar los efectos de un proceso evaluativo mientras no sean contrastados por quienes reciben las prestaciones. No se puede caer en la trampa de presentar como impactos las mejoras a las que se alude en los informes que desde las universidades y las agencias emiten servicios y personas directamente implicadas en los procesos.

Ahora bien, dada la escasa participación que las audiencias implicadas han tenido en los procesos de evaluación, éstas son incapaces de identificar cambios o impactos generados por los procesos evaluativos implementados; en muchos casos, ni siquiera conocen que estos Planes hayan sido realizados. Por ello, una vez más se constata que ninguno de los planes implementados PEXEC-PNECU-PCU ha tenido en cuenta los resultados de sus metaevaluaciones para reorientar sus proyectos y programas a la luz de las deficiencias detectadas ya que, para poder realizar una auténtica evaluación con impacto, previamente habría sido necesario cuidar extremadamente que todas las audiencias hubieran participado en los procesos evaluativos. Mientras este objetivo no haya sido cubierto adecuadamente, difícilmente podremos obtener evidencias fiables sobre el impacto de los planes desarrollados.

### **Funcionamiento de los sistemas de autorregulación establecidos por las instituciones universitarias**

El segundo objetivo de los Planes de Evaluación era generar y consolidar la «cultura evaluativa» dentro de las instituciones universitarias, lo que implica incorporar a la práctica cotidiana de la organización una serie de estrategias y procedimientos evaluativos que potencian su desarrollo de forma continua y que, lógicamente, agregan valor a la institución en su conjunto. Las instituciones universitarias deben ser consideradas como organizaciones dinámicas en constante proceso de aprendizaje *-learning organizations-*, por lo que cabría esperar que las actividades realizadas a partir de los Planes de Evaluación incidieran de forma significativa en la implantación de estrategias evaluativas orientadas hacia el propio desarrollo organizador de la institución. No se puede sostener que la cultura evaluativa se estime solamente a partir de las acciones desarrolladas. De ahí que nos surja una pregunta de forma inmediata: ¿qué han aprendido las universidades como organizaciones que realizan prestaciones sociales a partir de los procesos de evaluación?, ¿cuál ha sido su desarrollo organizacional en relación con la mejora de la calidad? ¿cómo han incidido los Planes de Evaluación en el funcionamiento interno de las instituciones?

El problema radica en distinguir en los cambios introducidos en las universidades durante los últimos años entre aquéllos que constituyen realmente una innovación que presupone un cambio en la cultura evaluativa de las instituciones de aquellos otros que son meras estrategias de acomodación a una nueva situación generada por los planes de evaluación. Para nosotros, la clave está en que los cambios incidan sobre los

procedimientos orientados hacia el aseguramiento de la calidad de las prestaciones universitarias y no sobre aspectos meramente burocráticos. Desde esta perspectiva, es difícil afirmar un impacto real de los Planes de Evaluación sobre la calidad de las universidades ya que no se constatan evidencias relacionadas con cambios en los currícula, en los métodos de enseñanza-aprendizaje, en los procedimientos de evaluación, en la gestión de los recursos humanos, en el funcionamiento de las estructuras organizativas, etc.

Como ya hemos dicho en otro momento (De Miguel, 2003), el aseguramiento de la calidad es el reto hacia el que debe enfocar una institución todos los procedimientos de evaluación dada su conexión con los procesos de desarrollo y mejora. Por ello, es muy importante analizar qué tipo de medidas que se han introducido en las universidades como consecuencia de los procesos evaluativos para asegurar la calidad de las prestaciones y cuál es el sistema de control que se establece sobre el funcionamiento de las mismas. Necesitamos evidencias sobre el número, el funcionamiento y la efectividad de estas medidas y no simples repertorios sobre mejoras elaborados desde los servicios implicados. Mientras no existan pruebas contrastadas sobre la implantación de estrategias de aseguramiento, cabe pensar que la evaluación no ha generado su función emancipadora (*empowerment*), que es la clave para que una institución pueda aprender. A este respecto, cabe pensar que no parece que las universidades hayan aprendido mucho cuando observamos que frecuentemente no sólo delegan en otras instituciones la gestión de los procesos evaluativos sino también las decisiones sobre qué se debe evaluar, con qué criterios y para qué fines.

Los planteamientos de la denominada *evaluative inquiry* pueden ser ilustrativos de los componentes esenciales que permiten a una organización aprender en el sentido de mejorar e innovar a partir de los procesos de evaluación. Preskill y Torres (1998, 1999) plantean cuatro procesos necesarios para una organización que aprende:

- diálogo,
- reflexión,
- plantear interrogantes,
- identificar y clarificar valores, creencias y conocimiento compartido.

Estos cuatro procesos deben estar imbricados en todos los niveles de la organización y, por lo tanto, en los propios proyectos de evaluación para orientar y fundamentar la toma de decisiones. Para ello, estos proyectos deberán ejecutarse en tres fases, en cada una de las cuales se despliegan los cuatro procesos antes referidos. Estas fases son:



- Indagación: definir el objeto de evaluación, identificar las audiencias, etc.
- Diseño: recolección de datos, análisis, interpretación, informe, etc.
- Aplicación de lo aprendido en la organización: identificar y seleccionar acciones de mejora, desarrollar, implantar y monitorizar planes de mejora, etc.

Estos planteamientos resultan imprescindibles para que pueda asegurarse un cambio cultural importante y significativo (Cousins et al., 2004), característica intrínseca de las organizaciones que aprenden. Parece oportuno por lo tanto una reconceptualización de los procesos de evaluación vigentes hacia una mayor autonomía de las propias universidades a la hora de definir sus estrategias evaluativas y, sobre todo, sus políticas de toma de decisiones.

### **Incremento de la reflexión teórica sobre la práctica evaluadora**

Finalmente, queremos apuntar otro criterio técnico para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación que consideramos imprescindible dada nuestra condición de profesores comprometidos con el progreso de la teoría de la evaluación como disciplina académica y que se justifica desde un enfoque histórico. Nadie discute que la evaluación como actividad práctica ha tenido un desarrollo espectacular durante los últimos años. Por ello, al igual que sucede en toda disciplina sujeta a un rápido crecimiento, procede efectuar una reflexión teórica sobre la práctica desarrollada con el fin de reajustar internamente los parámetros que aportan a la evaluación identidad como disciplina científica. En definitiva, iniciar un proceso de reflexión que nos permita identificar el «corpus teórico» que sustenta lo que hace el evaluador y cómo lo hace desde el punto de vista práctico. Necesitamos incrementar la «teoría» que nos permita identificar la naturaleza y contenido de la evaluación a la vez que nos aporte criterios de demarcación de otras actividades afines.

En la medida en que se profundiza sobre estas cuestiones, es patente no sólo que la interacción entre teoría y práctica deja mucho que desear sino también que muchas de las prácticas se establecen con carencias teóricas y metodológicas evidentes, lo que en modo alguno beneficia la eficacia de la tarea evaluadora. Necesitamos asumir que teoría y práctica en evaluación son una «pareja de hecho» y plantearnos que lo que hacemos y cómo lo hacemos es el resultado de una serie de opciones concretas tomadas a partir de una «cierta teoría sobre evaluación». Otorgar a la evaluación el estatus de disciplina científica implica avanzar en la identificación de los conocimientos a partir

de los cuales cada evaluador configura su actividad práctica. En definitiva, la forma de realizar nuestra actividad práctica depende de la respuesta que hayamos dado a cuestiones teóricas básicas: cómo generar conocimientos a partir de la evaluación, cuál es la naturaleza y contexto del objeto a evaluar, qué criterios debemos utilizar en la evaluación, cómo se van a utilizar los resultados, a quién servimos los evaluadores. Estas y otras preguntas similares son las que debe plantearse todo evaluador para poder «lograr la máxima coherencia entre lo que piensa que hay que hacer y lo que realmente hace».

A este respecto procede recordar que «evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico en relación con un objeto» que debe ser abordado de forma global, sin establecer visiones simplistas sobre su realidad. Lo cual implica utilizar procedimientos metodológicos para recoger e interpretar la información necesaria que no sólo sean pertinentes en relación con la naturaleza del objeto sino también adecuados a la finalidad o tipo de conocimiento que se pretende alcanzar y oportunos con respecto al contexto en el que se llevan a cabo. De ahí que cada vez se asuma con más nitidez que «no hay evaluación sin evaluador», lo que viene a significar que la práctica está mediatizada por la teoría de quien la realiza, teoría que habitualmente escasea o no se explicita. El riesgo es la incoherencia entre modelos, finalidades, criterios y procedimientos por falta de reflexión y profesionalización de los agentes. La metaevaluación constituye la estrategia adecuada no sólo para que los evaluadores puedan detectar y corregir estas incoherencias sino también para avanzar en la construcción de la «teoría de la evaluación». A la vista de los hechos comentados, no parece que las distintas orientaciones que han tenido los Planes a lo largo del tiempo hayan sido fruto de procesos de metaevaluación y reflexión sobre las prácticas ejecutadas.

Con estos tres criterios apuntados -que se justifican en función de objetivos fundamentales que orientan la creación de los citados Planes de Evaluación-, pretendemos hacer visibles algunas de las cuestiones que consideramos claves a la hora de efectuar una valoración del impacto que han generado en las universidades durante los últimos años. Dependiendo de la percepción que cada uno de los agentes implicados tenga sobre estos criterios, se decantará hacia una de las disyuntivas del dilema planteado: cultura vs. burocracia. Todo es posible. No obstante, no es nuestra intención que estos criterios puedan entenderse solamente como indicadores para efectuar un balance sobre el pasado, sino también como una propuesta de futuro, ya que siguen vigentes. Por ello, desearíamos que éstos constituyan elementos de reflexión y mejora de los próximos Planes de Evaluación. Sería positivo que renaciera de nuevo la ilusión de que toda evaluación debe generar una mejora y que quienes se dediquen a

esta tarea manifiesten coherencia entre su teoría y su práctica evaluativas. En definitiva, que comenzara la etapa del profesionalismo en los procesos evaluativos de las universidades, con las exigencias y características que ello conlleva, tal como aparecen descritas en este período en la historia de esta disciplina.

## Referencias bibliográficas

- APODACA, P. (2001). Calidad y evaluación de la Educación Superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 367-382.
- COUSINS, J. B., GOH, S. C., CLARK, S. & LEE, L. E. (2004). Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge base. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 19, 2, 99-141.
- DE MIGUEL, M. (1999). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.
- (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. *Revista Investigación Educativa*, 19 (2), 397-400.
- (2003). Calidad de enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- (2004). Evaluación Institucional versus acreditación en la Enseñanza Superior. *Contextos Educativos*, 67, 13-21.
- DE MIGUEL, M., MORA, J. G. Y RODRÍGUEZ, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- GUBA, E. G. Y LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park CA: Sage.
- PRESKILL, H. S. & TORRES, R. T. (1998). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. California: Sage.
- (1999). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. *Evaluation* 5, 1, 42-60.
- STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1993). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- VROEIJENSTIJN, A. I. (1995). *Improvement and Accountability. Navigating Between Scylla and Charybdis*. London: Jessica Kingsley

**Dirección de contacto:** Mario de Miguel. Universidad de Oviedo. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Campus de Llamaquique. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo. E-mail: [mario@uniovi.es](mailto:mario@uniovi.es)

# Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria<sup>1</sup>

## Girls' academic and career interests when finishing compulsory education

Soledad García Gómez  
María Teresa Padilla Carmona

*Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.*

Magdalena Suárez Ortega

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Madrid, España.*

### Resumen

Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre los intereses académicos y profesionales de chicas que terminan la escolaridad obligatoria. Trabajos similares han destacado la inclinación de las chicas a elegir estudios vinculados a la atención y al cuidado de otras personas. Así, desde finales del siglo XIX, la enseñanza y la enfermería se han mostrado como los dos nichos laborales eminentemente femeninos. Una de nuestras pretensiones ha sido conocer si se ha ampliado el campo de intereses profesionales de las chicas y, si ha sido así, qué nuevos ámbitos son los elegidos. Además hemos contrastado las aspiraciones académicas con el nivel de cualificación profesional de sus progenitores.

Se optó por un muestreo por cuotas. Participaron en la investigación 291 chicas que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria en institutos de seis localidades de la provincia de Huelva. También participaron 243 madres o padres. Para la recogida de los datos se ha utilizado la entrevista estructurada, con guiones específicos según los objetivos y los informantes. Se han realizado análisis cuantitativos y cualitativos.

Los datos reflejan que casi un tercio de las chicas opta por cursar un Ciclo Formativo y que más de dos tercios optan por el Bachillerato. Tres ámbitos profesionales han sido los escogidos

---

<sup>1</sup> Este artículo es un trabajo parcial de la investigación *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*, financiada por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) dentro del Plan Nacional de I+D+I (BOE de 28 de enero de 2003).

por casi el 50% de la muestra: bio-sanitario, psico-pedagógico y administrativo. Junto a estos resultados se incluyen otros que permiten profundizar más en este tema, al concretar que puesto de trabajo específico les gustaría desempeñar, así como las razones que esgrimen para justificarlo. Se han evidenciado diferencias notables en los datos aportados por las chicas según las localidades de origen. Apenas se atisba la tendencia a diversificar las elecciones profesionales, aunque es destacable el interés por proseguir estudios, lo cual marca una gran diferencia en relación a la situación de sus madres.

*Palabras clave:* intereses académicos, intereses profesionales, mujeres jóvenes, orientación profesional, discriminaciones sexistas, influencias de género.

### **Abstract**

This paper is about an exploratory study of girls' academic and career interests when finishing compulsory education. Previous similar studies have shown girls tendency to choose careers in which they have to look after and to take care of other people. Since the end of XIX century, teaching and nursing have been professions for women. So that, one of our aims has been to explore if this situation has already changed. In that case we would like to know which are the young women new careers interests. We have also asked them about their academic interests, these data have been checked with their mothers and fathers professional qualification level.

We selected a quote sample procedure. 291 girls, from six localities around Huelva city, coursing the fourth grade of Secondary Education, were implied in this study. 243 mothers or fathers also participated. To collect data we carried out structured interviews, with particular questions guides for different objectives and subjects. To analyze data we used both quantitative and qualitative methods, depending on their nature.

Data pointed out that almost one part of three of them is going to study a 'Ciclo Formativo', the two other parts prefer to study 'Bachillerato'. Three careers are the most chosen (almost the 50%), they are related to medicine/nursing, teaching and secretary. Other results that let us go deeper in this inquiry are also included, they are about which specific jobs they would like to do, and which are their reasons. Findings show that there are differences between girls' elections depending on the city they are living. It is remarkable that the original situation about girls professional interests has not changed a lot, but they emphasized they want to do further studies, and this is a great advance if we compare with their mothers academic lives.

*Key words:* academic interests, career interests, young women, career guidance, sexual differences, gender influence.

## La enseñanza y la enfermería ¿profesiones de mujeres?

Cuando hablamos de interés nos referimos a una disposición de la persona hacia una cosa o acción motivada por alguna razón (las cuales pueden ser de muy diversa índole). La revisión de la literatura nos indica que los estudios para conocer los intereses académicos y/o profesionales de chicas y chicos son más frecuentes en el ámbito de la Psicología que en el de la Pedagogía. Desde la perspectiva más pedagógica se han realizado en nuestro contexto más próximo algunos trabajos parcialmente relacionados con la temática que nos ocupa, se trata de la exploración de los «intereses escolares» (Navarro Hinojosa, 1994) o de los «intereses curriculares» del alumnado (López Martínez, 1999). Al indagar, al inicio de la década de los noventa, en los intereses curriculares de cerca de 900 escolares de 3º, 4º y 5º de educación primaria en Sevilla capital, López Martínez trata de conocer cuáles son las profesiones preferidas a esa edad. Casi una cuarta parte de la muestra desea dedicarse a la enseñanza. No se recoge en este estudio qué porcentajes de chicas y de chicos son los que han realizado esta opción, lo que se justifica diciendo: «se puede deducir que al ser el profesor, sobre todo en los primeros años, un personaje de vital importancia para sus alumnos y con el que se sienten identificados, es por lo que en las edades de 8, 9 y 10 años, no dudan en elegir la profesión de maestro como la más interesante» (p. 246).

En aquellas investigaciones que sí se han ocupado de estudiar la variable género se aprecian diferencias entre los «intereses» y las «opciones» de las niñas y mujeres y los de los niños y hombres. Intereses y opciones que consideramos mediatizadas por el contexto, por la tradición, por los procesos de socialización (y de exclusión y silenciamiento) que han vivido las mujeres (San Román Gago, 1998; Ballarín Domingo, 2001). Si nos remontamos un siglo atrás ya había unas profesiones (o semi profesiones, según el análisis ya clásico de Dan Lortie, 1975) que se asociaban a este colectivo. Profesiones que se consideraban, por su naturaleza, propias (sino exclusivas) del género femenino. Han hecho falta muchos esfuerzos a lo largo de los años para ir desenmascarando el carácter femenino o el carácter masculino de los estudios y profesiones, que no hacían más que tratar de perpetuar unas determinadas reglas en el sistema social. A esta tarea ha contribuido, y aún contribuye, la institución escolar por vías diversas. Así, sería conveniente indagar acerca de cómo y en qué medida la escuela actual sigue transmitiendo estereotipos de género, ya que solo desde el conocimiento podremos tratar de eliminar los mecanismos que utiliza y sustituirlos por otros más justos.

Según M<sup>a</sup> Ángeles Cremades (1995), en el segundo Congreso Pedagógico, más conocido como el Congreso Hispano-Portugués-Americano, celebrado en Madrid en 1892, se

reconoce «el derecho de la mujer a la educación y se consideran como estudios más apropiados a la condición femenina la docencia, la farmacia y los servicios sanitarios» (p. 18). Vemos cómo aparecen ya a finales del siglo XIX las dos profesiones que se siguen presentando como genuinamente femeninas: la enseñanza y la enfermería.

Un siglo después del citado congreso, la enfermería y el magisterio siguen en cabeza en la relación de profesiones vinculadas a las mujeres. Cristina Álvarez Rogero (1995) nos dice que:

experiencias realizadas señalan que las jóvenes incorporan en su futuro tanto el trabajo remunerado como la responsabilidad del cuidado de la familia, de forma coherente al modelo de *superwoman* actualmente tan en boga. Sus inquietudes profesionales se decantarían mayoritariamente hacia profesiones relacionadas con el otro concreto: psicología, trabajo social, enfermería, magisterio... haciéndolas siempre compatibles con sus compromisos afectivos: pareja, niños... (p. 64).

Esto les llevaría a optar por estudios vinculados a los ámbitos de la salud y de la educación.

La condición femenina, la forma de ser de las mujeres, el papel que han asumido en la sociedad, en los grupos y en la familia, han ido configurando un determinado perfil que ha provocado que, cuando las mujeres se han incorporado al sistema educativo como alumnas (sobre todo en los niveles de enseñanza secundaria y superior) lo hayan hecho en unas ramas y no en otras. Charo Altable (2001) nos habla de este proceso dual, de este propósito de las chicas de hacerse un hueco en la sociedad como profesionales y, al mismo tiempo, de no renunciar al papel que sus madres les han cultivado. Este proceso no es circunstancial, es fruto de intereses domésticos, políticos, económicos y religiosos que han exigido la presencia de mujeres-maestras en el sistema educativo, como ha documentado Sonsoles San Román (1998).

Compaginar esta dualidad de papeles solo es posible si se asume una determinada concepción del *tiempo*. Sara Acuña Franco (1995b) identifica distintos tipos de tiempo que nos sirven para explicar parcelas vitales de mujeres y hombres y, como consecuencia, sus distintos planteamientos con relación a los estudios y al desempeño profesional.

Las mujeres se mueven en un concepto de *tiempo contingente*, es decir, es un tiempo al servicio de los demás, no definido desde su propia biografía. Vive una ambivalencia entre su propio tiempo o el tiempo para otros, que transcurrirá de forma cíclica a lo largo de su vida (tiempo de reproducción). El tiempo del varón



es un *tiempo lineal* encaminado a su proyecto de vida, se define y se construye desde su propio yo. No requiere incorporar aspectos en relación a los otros, serán los otros los que se deberán adaptar a él (tiempo de producción) (p. 130).

Además del tiempo, también se han percibido diferencias notables entre hombres y mujeres en relación con el valor económico y social que otorgan a las profesiones, en función de los cuales las eligen. La investigación de Silván-Ferrero, Bustillos y Fernández (2005) confirma que las chicas escogen más la profesión docente que los chicos, y que éstos se inclinan más que ellas hacia los estudios de Física, Químicas y Medicina, resaltando además que ellos se mueven más por el prestigio social y económico que asocian a determinadas profesiones.

Es incuestionable que, en las últimas décadas (al menos en nuestro contexto), algunas tendencias han cambiado, que todo el trabajo de explicitación, orientación y reivindicación que se viene haciendo desde colectivos diversos, va dejando algo de mella. Sin embargo, también es incuestionable que el ritmo y el tipo de avances están lejos de lo que es necesario. Han transcurrido ya veinte años desde que Marina Subirats y Cristina Brullet estudiaran cómo se producía la transmisión de los géneros en la escuela mixta. Ya entonces se hacía una llamada de atención para que no se confundiesen los términos de la situación. Es decir, el aumento de chicas matriculadas en Bachillerato, Formación profesional o en la Universidad, por sí solo, no se podía considerar como un índice de progreso en el justo caminar hacia la desaparición de las desigualdades entre hombres y mujeres (Subirats y Brullet, 1988, p. 146).

José Luis Gaviria (1993), en su investigación sobre los intereses profesionales de alumnas y alumnos de educación secundaria, subraya que si los hombres y las mujeres acaban desempeñando profesiones distintas, eso quiere decir que existen algunos mecanismos que producen esa diferenciación. Además, insiste en el planteamiento anterior y afirma que «una idea muy importante que se debe destacar es que para evitar la discriminación efectiva en contra de la mujer no basta con que más mujeres acudan a la universidad. El campo de estudio que elijan es importante. El simple hecho de aumentar el número de mujeres que asisten a la Universidad no supone que como grupo estén mejorando su estatus social en la misma proporción. Si las mujeres no aumentan su presencia en las carreras que están nutriendo los puestos directivos en la sociedad, su estatus como grupo no variará» (p. 19).

Es ahí donde radica uno de los principales problemas de este tema. No es suficiente (aunque es un logro importante e imprescindible para distanciarse de ese pasado tan discriminador que hemos sufrido) que las mujeres hayamos tenido acceso a otros

niveles educativos. Es necesario conocer cuáles son las consecuencias, personales, familiares y sociales, de la realización de unos estudios u otros por parte de las mujeres y del desempeño de una profesión u otra, en unas condiciones laborales o en otras. Y es que se llega a dar el caso de que mujeres que no cursan las consideradas carreras universitarias femeninas por excelencia, que estudian por ejemplo alguna rama de Ingeniería, al finalizar sus estudios no se incorporan al mundo laboral como ingenieras. Las salidas profesionales «seleccionadas» por estas tituladas se instalan en el campo profesional que «tienen cuasi reservado»: la docencia (Acuña Franco, 1995a).

En estos fenómenos influyen una serie de factores, entre los cuales están (Fernández, C., Mirandes, J., Porta, I., Rodríguez, M., Solsona, N. y Tarín, R. M., 1995, p. 13):

- La ausencia de modelos femeninos en la producción científica.
- Las dificultades que ponen las empresas para contratar a mujeres en puestos de trabajo técnicos y de responsabilidad.
- La inseguridad que puede comportar tener que renunciar al papel, a los valores y a las formas de actuación asignadas al género femenino ante la imagen de la ciencia fría, objetiva, neutra e impersonal.
- Un nivel más bajo de autoestima y de autoconfianza.

La consideración de estos factores es relativamente reciente, pues aun hoy hay quien se mantiene aferrado a otro tipo de razones para justificar las diferencias en los intereses profesionales y, por tanto, académicos, entre mujeres y hombres. Durante muchos años se han planteado diferencias de carácter cognitivo (capacidad espacial, verbal y numérica) como los motivos de las diferentes opciones realizadas por unas y otros. Frente a tales supuestos, Gaviria y su equipo afrontaron la investigación en la que participaron en 1987 más de 7.000 alumnos y alumnas que estaban finalizando la secundaria (BUP o FP), desde la premisa de que los intereses profesionales se conforman poco a poco. Son un producto de la educación y de la socialización, no solo de la escolarización. Atendiendo a los resultados del análisis de los datos concluye que las chicas de la muestra eran más proclives a las ramas o ámbitos de Derecho y Legislación, Salud, Ciencias Humanas y Actividades Literarias.

Los chicos eran más proclives a Física y Química (denominación que engloba los estudios técnicos y de ciencias). Estos resultados son bastante coincidentes con los hallados por Ferrer Ripollés y Sánchez Villena (1995), quienes, habiendo trabajado con las respuestas de 527 alumnos y alumnas que habían cursado 2º de BUP (15 a 18 años) en el curso 1992-93 afirmaban: «los chicos en primer lugar se dirigen a trabajos

incluidos en el Grupo Vocacional Científico-Tecnológico, Económico-Social y Militar... Las chicas escogen profesiones relacionadas con el Grupo Bioterápico, Psicopedagógico y Humanístico» (p. 128).

Gaviria (1993) es rotundo al manifestar, a la luz de los resultados, que «está claro que existe un alejamiento de las chicas con relación a las áreas técnico-científicas. Este hecho ya era conocido o intuitivo. Pero la evidencia empírica es aplastante» (p. 217). Y va más allá diciendo que «ni las aptitudes, ni las actitudes son las variables que están provocando esa distinta inclinación de los chicos y las chicas ante las profesiones, fundamentalmente ante las relacionadas con las ciencias, la técnica y las Matemáticas» (p. 218).

Manassero y Vázquez (2003) exponen claramente, al realizar un análisis de la presencia de mujeres vinculadas al mundo científico en numerosos libros de texto de Ciencias de distintas editoriales al uso en nuestro sistema educativo, que la imagen que transmiten de la Ciencia es totalmente androcéntrica. Constatan que en la escuela se siguen transmitiendo estereotipos mediante un recurso tan habitual como es el libro de texto.

Es importante además, tener claro que la revisión de los cambios que acontecen en la elección de estudios por parte de las chicas y en los posteriores desempeños profesionales, no se debe hacer, como reclama Pilar Ballarín (2001), al margen de cómo evolucionan a este respecto los hombres. «Cuando las mujeres han accedido a una profesión es porque los hombres se han desplazado hacia otras que podían reportarles mayor prestigio, y los que quedan en ellas tienden a desertar. Esta fuga hacia delante perpetúa el desfase entre hombres y mujeres que en la actualidad se observa» (p. 148).

La superación de la discriminación en los estudios de las mujeres hemos dicho que es un proceso constante pero muy lento, aunque es más lento aun si nos centramos en la Formación Profesional. Las diferencias que se aprecian entre chicos y chicas al elegir las ramas de Formación Profesional a cursar son muy llamativas. Hace dos décadas, las ramas de Formación Profesional donde se matriculaban los chicos preferentemente eran: Electrónica, Administrativo y Automoción. Las chicas lo hacían en Administrativo, Sanitaria y Peluquería (CIDE, 1988, p. 135). Los resultados del trabajo de Hernández Franco y Muñoz San Roque (2006) respecto a los ciclos formativos seleccionados por chicos y chicas de la Comunidad de Madrid, muestran que el mayoritario es el de «Gestión administrativa».

En el estudio del CIDE se podían apreciar, además, las diferencias entre los porcentajes de matrícula en las distintas ramas según estuviesen inscritos en un centro privado o público, factor que también marcaba diferencias. En los centros privados había más chicas cursando la rama sanitaria, peluquería y hogar; en los centros públicos había más hombres cursando electricidad, automoción, delineación y metal. Los estu-

dios ofertados a las mujeres son coherentes con el modelo de mujer que el nacional-catolicismo se ocupó de delinear décadas atrás, mientras los estudios ofertados a los chicos están directamente relacionados con la necesidad de mano de obra para determinados sectores productivos.

Una década después la situación no ha variado mucho. Según datos del Instituto Andaluz de la Mujer, en las especialidades de Automoción y Electricidad y Electrónica más del 90% del alumnado eran hombres en el curso 1994-95. En las especialidades de Hogar, Moda y Confección y Peluquería y Estética, más del 90% eran mujeres (Alcalá Cortijo et al., 1998). Las diferencias entre los datos son bastante elocuentes.

## Descripción del estudio exploratorio

El estudio realizado se enmarca dentro de lo que se denomina genéricamente como *investigación descriptiva*, que persigue describir de forma detallada la realidad objeto de estudio, siendo la encuesta uno de los métodos más importantes y habituales de ésta. Destacamos este hecho en tanto que nuestro estudio se desarrolla a través del *método de encuesta*. Éste es uno de los más usados en la investigación social, en general, y en la educativa, en particular, por su fácil aplicación y el importante volumen de información que puede proporcionar. La encuesta es muy útil cuando es usada para obtener datos descriptivos que las personas pueden proporcionar a partir de su experiencia. En general, a través de este método se busca información de hechos, creencias y actitudes sociales y personales, temas todos ellos implicados en el objeto de estudio de nuestro trabajo. La encuesta es válida cuando se desea explorar ámbitos como los intereses, las motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, vivencias y conductas personales o de grupo (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994).

En cuanto a sus características más destacadas señalamos dos: por un lado, recoge los datos basados en formular preguntas a las personas que poseen la información requerida; por otro, permite hacer estimaciones de las conclusiones para la población a partir de los resultados obtenidos en una muestra. A la hora de recoger la información, los métodos de encuesta suelen adoptar las técnicas de entrevistas y cuestionarios, como es el caso de nuestro trabajo que hace uso de ambos procedimientos.

El propósito general de la investigación era explorar cuáles son las aspiraciones y las expectativas académicas, profesionales y vitales de chicas que finalizan la escolaridad

obligatoria (4º de ESO) en localidades de contextos socio-económicos diferentes de la provincia de la Huelva. Este propósito se concretó en varios objetivos parciales. En este caso solo nos ocupamos de presentar la información relativa a *la exploración de los intereses académicos y profesionales* de estas chicas.

La población del estudio se definió como la formada por aquellas alumnas que cursaban 4º de ESO en alguno de los 57 Institutos de Educación Secundaria de Huelva y su provincia. Por lo tanto, eran chicas que estaban finalizando la escolaridad obligatoria, y que tenían que decidir su trayectoria educativa, profesional y vital futura.

La elección de esta provincia andaluza se justificó, desde el principio, por la diversidad de actividades socio-económicas que predominan en sus diferentes comarcas. Pensábamos que la provincia de Huelva contenía en sí misma un conjunto bastante representativo de las actividades socio-económicas predominantes en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía. Centrar el estudio en esta población nos permitiría analizar la influencia ejercida por la actividad socio-económica del entorno en las aspiraciones y expectativas vitales de las chicas.

La selección de la muestra se realizó conforme a un muestreo no probabilístico: el muestreo por cuotas. Esta decisión viene justificada por la necesidad de recoger información, no solo de las alumnas, sino también de las descripciones y valoraciones que sobre ellas emitirían sus profesores y profesoras y sus padres y madres. Ello requería contar con centros (y con profesorado) interesados en el estudio, dispuestos a facilitar el proceso de recogida de información. Por otra parte, el establecimiento de estratos de la población como base para la selección muestral, tarea propia del muestreo por cuotas, nos permitía elegir para el estudio un centro de cada una de las principales comarcas onubenses, representativas cada una de ellas de una actividad socio-económica diferente:

- IES 1 - Sierra (ganadería, agricultura y turismo rural).
- IES 2 - Costa (sector servicios, turismo estival, pesca).
- IES 3 - Costa Litoral (sector servicios, industria manufacturera y agricultura).
- IES 4 - Condado Litoral (sector servicios e industria).
- IES 5 - Andévalo Oriental (minería en declive, apertura a otros campos).
- IES 6 - Campiña (sector agrario).

En la Tabla I se expone el número de grupos de 4º de ESO de cada uno de los seis IES, indicando el número total de alumnas que han participado de cada centro. La muestra definitiva estuvo constituida por 291 chicas.

TABLA I. Número de grupos de 4º de ESO en cada IES y núm. total de alumnas participantes

	Grupos	Alumnas
I.E.S. 1 (Sierra)	5	77
I.E.S. 2 (Costa)	4	61
I.E.S. 3 (Costa Litoral)	4	59
I.E.S. 4 (Condado Litoral)	3	33
I.E.S. 5 (Andévalo)	3	37
I.E.S. 6 (Campiña)	2	24
<b>Totales</b>	<b>21</b>	<b>291</b>

Para recabar la información necesaria para abordar este objetivo se confeccionó y validó un instrumento, denominado *Inventario A-2: Exploración de la auto imagen de las chicas*. éste pretendía explorar las aspiraciones y expectativas de las alumnas e identificar sus decisiones educativo-profesionales a corto y medio plazo. Se trata de un protocolo de entrevista estructurada con once preguntas, cinco cerradas y seis abiertas. En este trabajo solo se han utilizado los datos aportados al responder las chicas a seis de las once preguntas, tres abiertas y tres cerradas, las cuales abordaban directamente el tema de los intereses académicos y profesionales. En las preguntas cerradas se requería que optasen por opciones académicas y ámbitos profesionales a partir de una relación dada, y en las preguntas abiertas se inquiría en el porqué de tales decisiones.

Aun cuando éste fue el inventario específico para la recogida de la información que presentamos en este artículo, aludiremos también a una de las preguntas incluida en el inventario dirigido a las familias, al objeto de conocer el nivel de cualificación profesional de las madres y padres de estas alumnas.

Dado que la mayoría de las variables del estudio permitían la cuantificación, los procedimientos aplicados para el análisis han sido estadísticos. A tal efecto se procedió a la codificación de la información y a la preparación de una matriz de datos en la que se vertieron todas las respuestas dadas por las alumnas (además de las de sus familias y profesorado recabadas mediante otros instrumentos). Una vez elaborada esta matriz, se procesó la información contenida en ella a través del paquete estadístico SPSSPC (versión 11.5.1), herramienta informática que facilita los correspondientes cálculos y tratamientos estadísticos.

Es necesario mencionar el caso de las preguntas abiertas, presentes en la totalidad de los inventarios y entrevistas utilizados en el conjunto de la investigación. Puesto que en este tipo de preguntas las respuestas que se emiten son libres,

encontramos una amplia diversidad de las mismas, que ha requerido de un análisis previo que permitiese determinar cuáles eran las categorías de respuestas más frecuentes y de mayor interés para los fines de la investigación. Una vez realizada esta operación por parte de las investigadoras, las variables implicadas en las preguntas abiertas quedaron codificadas en la matriz como variables nominales con dos o más categorías de respuestas. A partir de aquí, su análisis ha sido el mismo que el aplicado al resto de variables.

## Los intereses académicos

### Estudiar Bachillerato, la opción mayoritaria

Comenzamos la exposición de resultados presentando los datos aportados por las chicas en referencia a su futuro inmediato (Tabla II). Ese curso (2003-04) terminaban 4º de ESO y, en ese momento, la opción mayoritaria era estudiar Bachillerato, seguida de estudiar algún Ciclo Formativo de Grado Medio (casi un tercio del total). Prácticamente, dos de cada tres chicas anunciaba que iba a cursar Bachillerato y una de cada tres se inclinaba por los Ciclos Formativos. Otras opciones, como el incorporarse al mundo laboral, eran seleccionadas en muy pocos casos.

**TABLA II.** Opciones académicas explicitadas por las chicas

Opciones académicas al finalizar la ESO	%
Estudiar Bachillerato	68.2
Cursar un Ciclo Formativo de Grado Medio	29.3
Otra opción distinta	2.5

Tal como apuntamos al hablar de la muestra, las chicas vivían en localidades diferentes. Atendiendo a los datos de los informes parciales correspondientes a cada uno de los seis IES, apreciamos diferencias entre unos casos y otros. En la Tabla III aparecen los porcentajes obtenidos por las dos opciones mayoritarias en cada uno de los centros.

TABLA III. Porcentajes de elecciones de estudios en cada IES

Localidades	Bachillerato	Ciclo formativo
IES 1 (Sierra)	63,6%	33,8%
IES 2 (Costa)	68,4%	28,1%
IES 3 (Costa Litoral)	82,5%	15,8%
IES 4 (Condado Litoral)	66,7%	33,3%
IES 5 (Andévalo Oriental)	75,5%	24,4%
IES 6 (Campiña)	38,1%	52,4%

Las principales diferencias a este respecto se observan en la opción de estudiar Bachillerato expresada por las chicas de las localidades de las comarcas de la Costa Litoral y de la Campiña, que son, respectivamente, las que tienen los índices de población más y menos elevado del conjunto de municipios (21.952 y 3.947 habitantes). En el primer caso quieren cursar Bachillerato el 82,5% y en el segundo sólo el 38,1%; es de destacar que en este municipio no hay instituto donde se pueda cursar Bachillerato, lo cual es un claro factor limitador de las aspiraciones académicas de las chicas que allí habitan. Es también en este IES de la Campiña donde más chicas están inscritas en el programa de diversificación curricular (un 33,3%).

Los porcentajes se invierten entre estos dos municipios con relación a la opción de cursar ciclos formativos, en este caso la horquilla oscila entre el 15,8% y el 52,4%. Hemos de añadir que estos dos municipios son bastante diferentes entre sí, además de por lo ya enunciado, porque representan los extremos en relación con los índices de empleo y a las tasas de actividad económica. Podemos deducir por tanto que las características de los municipios condicionan en cierta medida las expectativas profesionales de las chicas. En los demás centros las diferencias entre las opciones declaradas por las chicas oscilan entre el 3% y el 12%.

## Cualificación profesional de las madres e intereses académicos de las hijas

Una de las variables que se tuvieron en cuenta en el conjunto de la investigación fue la cualificación profesional de las madres y los padres de las chicas de la muestra, incluida en el protocolo de la entrevista semi-estructura realizada a estos informantes. Estos



datos nos pueden aportar información de en qué medida se ha dado o no un cambio generacional en el nivel de estudios y en el desempeño de trabajos de mayor o menor cualificación por parte de unos y otras. En la Tabla IV se muestran los datos recopilados en las entrevistas realizadas a madres y padres. Apreciamos, en general, un nivel de cualificación poco elevado en ambos progenitores, siendo las diferencias en función del sexo bastante llamativas. Comentamos algunas de ellas: en torno a un 34% de los padres tiene un puesto laboral de nivel de cualificación medio, frente a un 13,4% de las madres; éstas se declaran cuidadoras del hogar casi en un 60% de los casos frente a un rotundo 0% de los padres. Los pocos casos en los que se explicita un alto nivel de cualificación son, en cualquier caso, el doble en los padres que en las madres.

TABLA IV. Ocupaciones profesionales de las madres y los padres

Ocupaciones	% Madres	% Padres
Puesto de nivel de cualificación bajo	18,5	41,1
Puesto de nivel de cualificación medio	13,4	33,6
Puesto de nivel de cualificación alto	4,6	9,3
Desempleada/o	2,1	3,7
Jubilada/o o con incapacidad laboral	2,1	12,1
Cuidador/a del hogar	59,2	0,0

Nos centramos en la comparación entre las madres y las hijas. Atendiendo a la totalidad de las madres, la ocupación más desempeñada es, con diferencia, cuidadora del hogar con un 59,2%. Sólo un 4,6% de madres realiza trabajos con cualificación alta y un 13,4% de cualificación media. Casi una quinta parte de madres ocupan puestos de trabajo de bajo nivel de cualificación (18,5%) como es el caso de la limpieza en casas ajenas. Esto nos dice que el referente femenino más directo de estas chicas, sus madres no son un ejemplo de un desarrollo profesional cualificado. El hecho de que las chicas se planteen proseguir los estudios una vez superada la etapa de educación secundaria obligatoria ya es un gran salto entre una generación y otra, ya que tales estudios les permitirán acceder a puestos de trabajo de nivel de cualificación medio o alto.

Nos acercamos a los datos diferenciados según cada localidad al objeto de apreciar diferencias o similitudes (ver Tabla V que incluye también los datos aportados en la Tabla IV porque permiten contrastar los niveles de cualificación de las madres y los intereses académicos de las hijas en cada localidad).

TABLA V. Ocupaciones profesionales de las madres y opciones académicas de las alumnas según localidades

Ciclos Formativos	33.8	28.1	52.4	33.3	24.4	15.8
Bachillerato	63.6	68.4	38.1	66.7	75.5	82.5
<b>OPCIONES CHICAS</b> ↑						
<b>OCUPACIÓN MADRES</b> ↓						
	<b>IES Sierra</b>	<b>IES Costa</b>	<b>IES Campiña</b>	<b>IES Condado Litoral</b>	<b>IES Andévalo Oriental</b>	<b>IES Costa Litoral</b>
Puesto de nivel de cualificación bajo	5.4	10.0	28.6	34.5	17.6	29.2
Puesto de nivel de cualificación medio	23.2	20.0	0.0	6.9	8.8	8.3
Puesto de nivel de cualificación alto	5.4	2.0	4.8	0.0	2.9	10.4
Desempleada	3.6	2.0	0.0	0.0	5.9	0.0
Jubilada o incapacidad laboral	0.0	4.0	0.0	3.4	5.9	0.0
Cuidadora del hogar	62.5	62.0	66.7	55.2	58.8	52.1

Los datos de esta tabla nos indican que:

- Los puestos de trabajo de bajo nivel de cualificación son más frecuentes entre las madres de las localidades de Campiña y de Costa Litoral (en torno al 30%), y menos frecuente en la Sierra (5,4%).
- La cualificación media es mayor entre las madres de la Sierra (23,2%) y las de la Costa (20%) y menor (nula) entre las de la Campiña.
- Los puestos de cualificación alta los ocupan algunas madres de la Costa Litoral (10,4%) y ninguna del Condado Litoral. En todos los casos son valores muy bajos.
- Las madres de todas las localidades no suelen identificarse como desempleadas aunque no trabajen fuera del hogar.
- Dado los bajos índices de ocupación laboral de estas mujeres y su edad, las jubilaciones efectivas son mínimas.
- La mayoría de las madres de todas las localidades se declaran cuidadoras del hogar. Los porcentajes oscilan entre el 52.1% de las madres de la Costa Litoral y el 66,7% de las madres de la Campiña.

Teniendo en cuenta los intereses académicos de sus hijas podemos destacar:

- El 95% de las madres de las chicas de la Campiña trabaja en casa y/o en empleos de baja cualificación profesional, y sus hijas son las que menos aspiran a estudiar Bachillerato (38%) y más a realizar un Ciclo Formativo (52,4%). También son las que más se plantean buscar trabajo al terminar la ESO. Hablamos de una localidad sin tejido productivo dedicada al sector agrícola.

En la Costa Litoral (zona de desarrollo económico en auge: sector agrícola, turismo, manufactura...) es donde más madres trabajan fuera del hogar (48%), donde más madres tienen un empleo de nivel de cualificación alto (10,4%) y es donde más chicas se plantean estudiar Bachillerato (82,5%).

En el Andévalo Oriental (zona minera en declive económico), sin embargo, siendo el segundo lugar donde más chicas quieren estudiar Bachillerato, la situación de sus madres es diferente al caso anterior: 17,6% nivel bajo de cualificación, 8,8% nivel medio y 2,9% nivel alto. En torno al 6% se declara jubilada, con incapacidad laboral o desempleada, siendo el porcentaje más alto de toda la muestra (el triple de la media).

## Los intereses profesionales

Nos centramos ahora en conocer los ámbitos profesionales por los que las chicas muestran mayor interés a la hora de proseguir estudios o trabajar. En la Tabla VI se exponen sus preferencias en cuanto a ámbitos profesionales en los que proyectan estudiar y/o trabajar. Incluimos el dato de cuántas de las chicas que toman cada opción tienen pensado cursar Bachillerato o un Ciclo Formativo, como vía para acceder al desempeño profesional seleccionado.

TABLA VI. Ámbitos profesionales escogidos por chicas que cursan 4º de ESO

Ámbito profesional	% Total	N	N «BTO»	N «C. FOR»
Bio-sanitario	21,1	59	48	11
Psico-pedagógico	13,0	36	30	6
Administrativo	13,0	36	13	23
Artístico	8,8	24	15	9
Humanístico-Literario	7,7	20	20	0
Deportivo	6,0	17	14	3
Comercial	5,6	14	4	10
Científico	5,3	15	12	3
Social	4,6	13	12	1
Técnico	3,9	11	10	1
Económico-empresarial	3,9	11	9	2
Militar-seguridad	2,5	6	3	3
Mecánico-manual	0,4	1	0	1
Limpieza	0,0	0	0	0
Otros	4,6	13	3	10

Apreciamos que el ámbito *bio-sanitario*, el *psico-pedagógico* y el *administrativo* son los tres más elegidos y, entre ellos, aglutinan aproximadamente al 47% de las alumnas. El artístico y el humanístico-literario les siguen, con más de un 16% de alumnas que eligen uno u otro. A su vez, los menos elegidos son limpieza, mecánico-manual y militar-seguridad.

Estas opciones están en consonancia con la tradicional división del trabajo entre mujeres y hombres. Las chicas, en sus elecciones, reflejan la tendencia general de las mujeres a buscar trabajo en ámbitos con un importante contenido asistencial, de ayuda y cuidado a otras personas, como ocurre con las profesiones bio-sanitarias que ha sido la categoría más seleccionada, seguida de las del ámbito psico-pedagógico. En ambos casos una sexta parte de las chicas dice que va a acceder a estos ámbitos estudiando Ciclos Formativos de Grado Medio y cinco sextos vía Bachillerato.

Parecen evitar campos como el científico, el técnico o el mecánico-manual en los que se incluyen profesiones que han ejercido y ejercen frecuentemente los hombres. Nos parece remarcable el hecho de que ninguna chica se plantease trabajar en el ámbito de la limpieza, desempeño habitual en bastantes casos de sus propias madres. Destacar que casi un 9% de las chicas opta por el ámbito artístico, un 6% por el deportivo y próximo a un 8% el humanístico-literario. Apreciamos en la Tabla VI que los ámbitos profesionales a los que más aspiran a llegar vía ciclos formativos son el comercial y el administrativo.

En la Tabla VII se ofrecen los datos relativos a los ámbitos profesionales de forma diferenciada según las localidades.

TABLA VII. Ámbitos profesionales escogidos para estudiar y/o trabajar por las chicas de las distintas localidades

Ámbitos Profesionales	IES Sierra	IES Costa	IES Costa Litoral	IES Condado Litoral	IES Andévalo Oriental	IES Campiña
Científico	3,8	1,8	6,9	0,0	13,5	9,5
Humanista y Literario	5,1	10,5	10,3	9,1	8,1	0,0
Social	2,6	5,3	6,9	6,1	5,4	0,0
Administrativo	11,5	17,5	10,3	15,2	2,7	23,8
Artístico	9,0	10,5	5,2	9,1	8,1	14,3
Técnico	5,1	0,0	3,4	0,0	8,1	9,5
De limpieza	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Económico-Empresarial	2,6	0,0	6,9	12,1	2,7	0,0
Deportivo	7,7	1,8	5,2	12,1	5,4	4,8
Mecánico-Manual	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Bio-Sanitario	33,3	14,0	19,0	15,2	16,2	19,0
Psico-Pedagógico	5,1	21,1	19,0	3,0	18,9	9,5
Comercial	2,6	8,8	5,2	9,1	2,7	9,5
Militar-De seguridad	5,1	1,8	0,0	6,1	0,0	0,0
Otros	5,1	7,0	1,7	3,0	8,1	0,0

Atendiendo exclusivamente a los tres ámbitos más seleccionados en general, podemos señalar algunas diferencias notables (en torno al 20%) según las chicas sean de una localidad u otra (Tabla VIII):

- El ámbito bio-sanitario es el más elegido por las chicas del IES de la Sierra y el menos escogido por las chicas del IES de la Costa (casi un 20% de diferencia)
- El ámbito psico-pedagógico alcanza el valor más alto en el IES de la Costa y el más bajo en el IES de la comarca del Condado Litoral (un 18% de diferencia).
- Las chicas del IES de la Campiña son las que más eligen el ámbito administrativo y las del IES del Andévalo Oriental las que menos toman esta opción (un 21% de diferencia).

TABLA VIII. Diferencias entre localidades con relación a los ámbitos profesionales más escogidos

	Bio-sanitario	Psico-pedagógico	Administrativo
IES Sierra	33,3%		
IES Campiña			23,8%
IES Andévalo Oriental			2,7%
IES Condado Litoral		3,0%	
IES Costa	14,0%	21,1%	

Aparte de ellas, otras diferencias respecto a los demás ámbitos profesionales según localidades son:

- El ámbito científico no es seleccionado por ninguna chica del IES de la localidad del Condado Litoral y sí lo llega a hacer un 13,5% del Andévalo Oriental.
- El ámbito Humanista-Literario no tiene seguidoras en el IES de la Campiña y supera el 10% tanto en la Costa como en la Costa-Litoral.
- El ámbito Económico-Empresarial obtiene el porcentaje más alto (12%) en el IES de Condado-Litoral y el más bajo en Campiña y Costa (0%).

Hemos de decir que el conocimiento que tenemos de los diversos contextos no parece suficiente como para explicar estas diferencias en función de los indicadores económicos y sociales de los municipios, aunque se pueden aventurar algunas hipótesis. En relación con el ámbito administrativo, en el caso del Andévalo Oriental, las altas tasas de desempleo y el declive de las actividades económicas tradicionales

tal vez hagan pensar a las chicas que no van a tener salidas laborales si realizan estudios administrativos, ante la ausencia de un mínimo tejido productivo que pueda requerir sus funciones. En el lado opuesto están las chicas de la Campiña que puede que prioricen este campo por eliminación de otros al no haber oferta formativa en la zona.

Tratando de profundizar más en estas diferencias en función de los contextos de partida, hemos sumado los porcentajes de las opciones del ámbito científico y del técnico. Observamos diferencias entre las localidades. Un relevante 19% de las chicas del IES de la Campiña aspiran a trabajar en estas esferas que son poco seleccionadas por sus compañeras. Algo similar ocurre en el IES del Andévalo Oriental donde estos ámbitos alcanzan un 21,6% del total. En este caso se trata de un municipio pequeño (6.051 habitantes), con el índice más alto de población de más edad, con la menor variación de renta entre las familias, con la mayor tasa de desempleo, con escasa actividad económica, donde el doble de la media de padres se declara jubilado o con incapacidad laboral (un 24%). Parece ser que en estos contextos es donde más chicas, de las que deciden seguir estudiando, optan por salidas profesionales más alejadas de los estereotipos.

A fin de concretar más las aspiraciones educativas y profesionales de las chicas, les solicitamos que indicaran qué estudios les gustaría cursar y/o qué puesto de trabajo les gustaría desempeñar, concretamente, dentro del ámbito profesional seleccionado. En la Tabla IX hemos dispuesto el sistema de categorías con el que se han codificado las respuestas, el cual ha pretendido recoger una gran parte de las opciones formativo-profesionales posibles.

Destacan las opciones *educación* y *enfermería* con un 25,3% y un 20,3% respectivamente. Como cabía esperar, estas respuestas son coherentes con lo manifestado en cuanto a los ámbitos profesionales, si bien la tendencia a elegir profesiones relacionadas con la enseñanza es ahora mayor. También aquí, por otra parte, obtienen porcentajes elevados las profesiones relacionadas con la administración y el secretariado. Aunque debemos destacar que un 9,3% de las alumnas indican que les gustaría estudiar/trabajar en *abogacía*, *dirección de empresas*, etc.

TABLA IX. Estudios y/o profesiones que aspiran a realizar las chicas

Estudios y/o profesiones	Porcentajes
Educación, enseñanza, psicología	25,3
Enfermería, medicina, salud	20,3
Administración, secretaría...	10,7
Abogacía, dirección empresas, asesoría fiscal, económica...	9,3
Arte	8,2
Comercio, atención al público, marketing	6,4
Actividad científica (física, biología, etc.)	5,3
Imagen personal, estética	4,3
Ingeniería y actividades tecnológicas	2,5
Periodismo, literatura	2,5
Informática, Internet, telecomunicaciones	0,4
Obrera en proceso industrial o almacenaje	0,0
Otros	5,0

Puede considerarse bajo, en comparación con otros, el porcentaje de chicas que muestran interés por las carreras y profesiones relacionadas con la ciencia, la ingeniería y la informática/telecomunicaciones. Sumando estos tres grupos obtenemos que sólo un 8% de ellas, aproximadamente, muestra preferencia por estos estudios y sus respectivas profesiones. La Tabla X aporta los datos a este respecto diferenciados según las localidades. A la luz de los mismos podemos realizar ciertas afirmaciones, no sin cautela:

- En el IES de la Sierra es donde más chicas quieren dedicarse al ámbito de la *salud* y menos a la *enseñanza*.
- En el IES de la Costa es donde más chicas optan por el *comercio*, la *atención al público* y menos por el ámbito *sanitario*.
- En el IES de la comarca de la Campiña es destacable el interés por puestos vinculados al *secretariado*, a lo *administrativo*, al *arte* y a las *actividades científicas* (aunque con valores muy bajos).
- En el IES del Condado Litoral destaca el interés por la *abogacía*, la *asesoría fiscal y económica*, y la *dirección de empresas*. Hay muchas chicas que optan por la *enseñanza* y por la rama *sanitaria*.
- En el IES de la comarca del Andévalo Oriental se obtienen los valores máximos (aunque sean muy bajos) en *imagen personal/estética* e *ingeniería y actividades tecnológicas*. Alta proporción dedicada a la *enseñanza* y al mundo *sanitario*. Valor mínimo al *comercio* y al *secretariado*.

- En el IES de la Costa Litoral se obtiene el valor máximo que se otorga en una localidad a la *enseñanza* (37,9%) y se obtiene el mínimo en *arte*. Con más de un 10% están *salud, abogacía y secretariado*.

TABLA X. Propuestas más concretas de áreas de estudios y/o profesionales elegidas por las chicas de las distintas localidades

Ámbitos profesionales más concretos	IES Sierra	IES Costa	IES Campiña	IES Condado Litoral	IES Andévalo Oriental	IES Costa Litoral
Imagen personal, estética	7,7	1,8	0,0	0,0	8,3	3,4
Comercio, atención al público, marketing	6,4	10,9	4,8	9,1	0,0	5,2
Educación, enseñanza	14,1	29,1	19,0	24,2	27,8	37,9
Enfermería, medicina, salud	33,3	9,1	19,0	21,2	22,2	12,1
Abogacía, dirección de empresas, asesoría fiscal	3,8	10,9	0,0	15,2	13,9	12,1
Periodismo, literatura	2,6	1,8	4,8	3,0	2,8	1,7
Administración, secretariado	10,3	12,7	19,0	9,1	2,8	12,1
Actividades científicas (física, biología...)	3,8	7,3	9,5	0,0	5,6	6,9
Ingeniería y actividades tecnológicas	1,3	0,0	4,8	0,0	8,3	3,4
Informática, tele-comunicaciones	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0
Arte	5,1	14,5	19,0	9,1	5,6	3,4
Otros	11,5	1,8	0,0	6,1	2,8	1,7

Para comprender las elecciones femeninas, el porqué las chicas se decantan por unos campos y parecen evitar otros, optamos por preguntarles las razones por las que hacían sus elecciones, a fin de vislumbrar, dentro de lo posible, los valores que van buscando satisfacer a través del ejercicio de una profesión. El contenido de las preguntas es parecido, ya que en todas ellas nuestro objetivo consistía en profundizar en las razones y valores que están detrás de sus elecciones profesionales.

Les preguntamos por la razón por la que les atraía el campo profesional elegido. Evidentemente, las respuestas dadas dependen en gran medida del campo seleccionado en la pregunta anterior. Pero resulta posible identificar un conjunto de categorías que representan las respuestas más frecuentes. Estas categorías, así como los porcentajes de elección, aparecen en la Tabla XI.

En la mayoría de los casos (un 58%), las elecciones se justifican en virtud de alguna característica o contenido del campo profesional que resulta atractivo para las alumnas que lo eligen. De todas formas, en general, son poco elocuentes a la hora de argumentar, de justificar, sus elecciones.



TABLA XI. Razones por las que eligen un campo profesional

Razones por las que eligen un campo educativo profesional	Porcentaje
Le gusta algo relacionado con esa profesión (los ordenadores, la naturaleza, etc.).	58,1
Le gusta ayudar/atender/asistir a los/as demás y/o estar en contacto con ellos/as.	18,6
Siente vocación desde pequeña.	7,5
Aconsejada por familia y amistades (o porque una persona conocida desempeña ese trabajo).	5,7
Fácil colocación (o acceso al empleo).	2,9
Trabajo o profesión que considera que «está a su alcance».	2,5
Otras opciones.	4,7

Es interesante destacar que más de un 18% de las alumnas han señalado que su elección vocacional se justifica en el hecho de que les gusta ayudar a otras personas.

En sus respuestas se aprecia cómo algunas chicas muestran preferencias por trabajos en los que puedan desarrollar funciones de cuidado y atención a otras personas. De alguna forma nos indican que se sentirían contentas y satisfechas desarrollando puestos laborales en los que puedan dar salidas a estos intereses. Obvia decir que estas funciones de cuidado y atención a los/as demás son las que se asignan a las mujeres en el proceso de socialización, desde el cual se potencia el papel de la mujer en las tareas reproductivas, como destacamos en la Introducción. De esta manera, es fácil pensar que las chicas se sienten cómodas precisamente en aquellas funciones para las cuales han sido educadas o, mejor dicho, socializadas.

## Conclusiones

Nos parece muy relevante que prácticamente la totalidad de las chicas que cursaba 4º de ESO pretendía continuar estudiando. Este dato muestra el interés de las jóvenes por conseguir una formación que les cualifique para un posterior desempeño profesional. Por ello, es previsible que superen el nivel de cualificación de sus padres y de sus madres, muy especialmente el de éstas. Se aprecia, por tanto, un cambio muy significativo a este respecto en una generación.

Concretamente más de dos tercios de las participantes en la investigación prefieren continuar sus estudios vía Bachillerato, los Ciclos Formativos son escogidos por el tercio restante, apreciándose algunas diferencias entre localidades. En una locali-

dad coincide que se obtiene el mayor porcentaje de chicas que quieren estudiar Bachillerato con el mayor porcentaje de madres trabajadoras fuera del hogar y con un nivel de cualificación más elevado. Además es el municipio más poblado y con el índice de población joven más alto. En otra de las localidades se da el caso contrario, es donde más chicas optan por realizar Ciclos Formativos, siendo sus madres quienes tienen un nivel de cualificación más bajo. Se trata del municipio más pequeño. Observamos la incidencia del nivel de cualificación de las madres en las aspiraciones y expectativas de sus hijas.

En general, las chicas son poco elocuentes al hablar sobre sus intereses profesionales, les resulta difícil manejarse dentro de un ámbito, tienden a hablar más del ciclo formativo en cuestión que tienen pensado hacer o de la licenciatura universitaria que quieren cursar. Desconocen gran parte de la oferta. Los argumentos para justificar sus decisiones son bastante parcos y suelen centrarse en algún rasgo particular de esa profesión que la hace atractiva, vinculado al contenido en sí mismo y no al estatus social ni económico, o al poder que lleve aparejado.

Los ámbitos vinculados a la sanidad y a la educación son los más seleccionados. Al tratar de concretar los trabajos concretos que les gustaría desempeñar hay más chicas que optan por la enseñanza. Algunas de ellas, que habían planteado dedicarse a otros ámbitos en los estudios, al pensar en el trabajo se repliegan hacia la enseñanza. Se confirma, por tanto, que no ha habido cambios significativos en las elecciones profesionales de las chicas en los últimos lustros. Las profesiones de contenido asistencial, de ayuda a los demás, siguen siendo las favoritas.

Las elecciones de las carreras y profesiones relacionadas con la ciencia, la ingeniería y la informática/telecomunicaciones, apenas alcanzan un 8% del total que, con tener valor, sigue siendo un porcentaje muy bajo que nos indica que siguen transmitiéndose estereotipos sexistas que alejan a las mujeres de estos ámbitos.

En el caso de los Ciclos Formativos, la mayor demanda sigue siendo en el área de la administración/secretariado, que ocupa el tercer lugar en las opciones mayoritarias.

Se han evidenciado diferencias notables en los datos aportados por las chicas según las localidades de origen. Entre unas localidades y otras llega a haber diferencias a la hora de elegir la misma opción de hasta un 20%, por lo que habría que profundizar más en el conocimiento de los contextos para ver qué variables inciden en esta situación. En algunos casos se ha apreciado con nitidez que hay rasgos de los contextos socio-económicos y de los contextos familiares que bien podrían explicar parcialmente los intereses académicos y profesionales de las chicas.

## Referencias bibliográficas

- ACUÑA FRANCO, S. (1995). Dos caminos en el proceso de ser joven. En S. ACUÑA FRANCO (coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- (1995a). El tiempo libre... ¿de quién?. En S. ACUÑA FRANCO (Coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- ALCALÁ CORTIJO, M<sup>a</sup> S. P. ET AL. (1998). *Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona: Dpto. de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- ALTABLE VICARIO, C. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En N. BLANCO GARCÍA (coord.), *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.
- ÁLVAREZ ROGERO, C. (1995). El currículum oculto y sus manifestaciones. En S. ACUÑA FRANCO (Coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- ANUARIO ANDALUZ DE LAS MUJERES (2004). *Perspectiva de Género (2001)*. Instituto Estadístico de Andalucía, Instituto Andaluz de la Mujer.
- ARNAL J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- CIDE (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Cultura/CIDE.
- CREMADES NAVARRO, M<sup>a</sup> A. (1995). La coeducación como propuesta. En S. ACUÑA FRANCO (Coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- FERNÁNDEZ, C. Y MIRANDES, J., ET AL. (1995). *Cuadernos para la coeducación. Una mirada no sexista a las clases de Ciencias Experimentales*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERRER RIPOLLÉS, M<sup>a</sup> P. Y SÁNCHEZ VILLEN, I. (1995). *Toma de decisión no sesgada por razón de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- GAVIRIA SOTO, J. L. (1993). *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Madrid: MEC/Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. Y MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2006). *Ciclos Formativos 2005. Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (1999). *Qué les interesa a los alumnos de la escuela*. Sevilla: Grupo de Investigación Educativa/Universidad de Sevilla.

- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- MANASSERO, A. Y VÁZQUEZ, A. (2003). *Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto*. En *Investigación en la Escuela*, 50, 31-45.
- NAVARRO HINOJOSA, R. (1994). *Intereses escolares*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- SAN ROMÁN GAGO, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- SILVÁN-FERRERO, M. P., BUSTILLOS, A. Y FERNÁNDEZ, M. J. (2005). *Género y orientación vocacional*. En *Iber Psicología*, 10.8.11.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.

**Dirección de contacto:** Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla. E-mail: solgar@us.es

# La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor»

## The prevention of dating violence in youth: The «Mask of Love» workshop

Vicente Garrido Genovés

*Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Educación. Valencia, España.*

Mar Casas Tello

*Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Valencia, España.*

### Resumen

El siguiente artículo presenta un proyecto piloto de investigación sobre la prevención de la violencia de pareja en adolescentes desarrollado en el municipio de Telde (en Gran Canaria). La idea directriz del programa es que para prevenir la violencia contra la mujer en las relaciones afectivas es necesario hacer de ese tipo de violencia el centro de gravedad del esfuerzo de intervención, sin que los alumnos varones se sientan estigmatizados. En dicho proyecto se puso a prueba el programa de prevención de la violencia de género «La Máscara del Amor» en 288 alumnos/as de cuarto de secundaria pertenecientes a 14 institutos de este municipio. Se empleó un diseño experimental pre-test y post-test con grupo control de 276 alumnos/as de los mismos institutos. Los distintos resultados –evaluados a través de diferentes cuestionarios– nos descubren que cerca del 30% han sufrido en alguna ocasión abuso psicológico, especialmente ellas, y que la mayor parte de los datos recabados señalan los efectos positivos del programa, como se desprende tanto por la comparación entre los grupos experimentales y de control, como por las valoraciones realizadas por los propios participantes. Se concluye la importancia de extender este tipo de programas en el último año de la enseñanza secundaria, dado que en esta época el alumnado es cuando empieza a desarrollar su esquema de relación afectiva o amorosa con los compañeros de edad. También se destaca la necesidad de que el taller esté bien estructurado, así como que sea de una duración delimitada entre 10 y 12 sesiones.

*Palabras clave:* violencia en la pareja, prevención, adolescentes, abuso psicológico, currículum escolar.

### **Abstract**

This paper presents a pilot project of investigation about Prevention of Youth Dating Violence which has been developed in Telde (Gran Canaria, Spain). The main idea in which the programme is based on is that in order to prevent the violence towards women in an affective relationship, this kind of violence has to be the focus of the workshop in a way that the boys feel no stigmatized. The Prevention of Youth Dating Violence program, 'La Máscara del Amor', was tested on 288 students of both sexes. These were students of grade 11 and belonged to 14 Secondary Schools from this municipality. An experimental design pretest/posttest with a control group of 276 students from the same schools was chosen. Results of three questionnaires show that almost 30% of students have ever suffered psychological abuse, specially girls. Also, most of the data concurred on the suitability of the program, in terms both of the results comparing experimental and control groups, as well the opinions showed by the students themselves. It is concluded the importance of spreading this kind of program in the last year of secondary school, given that in this age young people are defining their pattern of love relationship, as well as taking into account a well scheduled content, given in 10-12 sessions.

*Key words:* youth dating violence, prevention, youth, psychological abuse, school curriculum.

## **Introducción**

Una exhaustiva revisión de la literatura sobre los programas de prevención de la violencia en la pareja para adolescentes nos descubre que son pocas las iniciativas adoptadas en este tema específico y todavía menores las evaluaciones empíricas llevadas a cabo con respecto a estos proyectos. Sin embargo, países como Canadá y Estados Unidos aportan un número algo mayor de programas cuyas características resultan semejantes al proyecto que proponemos en este estudio.

La mayoría de los programas revisados trabajan desde la prevención primaria: son escolares, destinados a ambos sexos y con alumnado de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Sin embargo, existe un porcentaje significativo de aquellos que, sin

dejar de estar destinados a población escolar general, ofrecen la posibilidad de ser implementados, paralelamente y por separado a ciertos adolescentes en situación de riesgo. En concreto, a jóvenes que han presenciado o vivido una situación de abuso, ya sea de carácter sexual, o de violencia en la pareja. Éste es el caso de programas como *Expect Respect. Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth* (Espera Respeto: Favoreciendo unas Relaciones Seguras y Saludables para Todos los Jóvenes) de Rosenbluth (2000; citado en Sánchez, Robertson, Lewis, Rosenbluth, Bohman, y Casey, 2001). Asimismo, encontramos programas dirigidos a jóvenes que ya han ejercido violencia en sus relaciones de pareja, como es el caso de *TeenPEACE: Project to End Abuse through Counselling and Education* (Adolescentes en Paz: Un proyecto para acabar con el abuso a través de la Educación y la Orientación) de Schut, Worley y Powell (1998).

En cuanto a los contenidos sobre los que versan los programas revisados y los objetivos perseguidos, hallamos que la gran mayoría de ellos son proyectos de amplio espectro, es decir, no focalizados en la violencia de género. En dichos programas se intercalan dos o más de las siguientes temáticas, otorgándoles el mismo protagonismo que el problema de la violencia en la pareja: el acoso escolar (*bullying*); la desigualdad de género (estereotipos y papeles de género); la salud sexual; las adicciones y su relación con la violencia; el acoso sexual y la violación; la autoestima; los derechos humanos y el racismo; y finalmente, la violencia en la pareja. Este es el caso de la gran mayoría de los programas españoles como «Programa Valor: programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar» de Arribas, Júdez y Royo (2000), que centrándose en una población escolar de primaria, trabaja con los valores y las actitudes del alumnado en pro de una mayor igualdad de género, y no específicamente sobre la violencia en las relaciones afectivas. De igual modo, el programa español «Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad» (Díaz-Aguado, 2002), a pesar de que trata como un tema aparte la violencia en la pareja, incluye otras temáticas como la desigualdad de género, social y racial y los derechos humanos que todos tenemos.

En cuanto a ese pequeño porcentaje de programas focalizados específicamente en la violencia en la pareja, encontramos que presentan como metas últimas la prevención de esta violencia, y paralelamente, la promoción de las relaciones de pareja saludables y basadas en el respeto. A pesar de que la primera meta hace referencia a la prevención tanto de la agresión como de la «victimación», la realidad es que la gran mayoría de los programas revisados trabajan desde el punto de vista del agresor. Así,

encontramos los siguientes contenidos para alcanzar la meta mencionada: identificación y expresión de emociones de forma asertiva; habilidades de comunicación, de negociación y de resolución de conflictos, establecimiento de límites; y afrontamiento del estrés. Éste es el caso de un proyecto implementado en Trinidad y Tobago por SERVOL, *Youth Relationship Project* (Proyecto de Relaciones entre los Jóvenes) de Wolfe y colaboradores (1996; citado en Pittman y cols. 2000), y del proyecto español «Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género para Educación Secundaria» de Gorrotxategi y de Haro (1999), en el que se hace especial hincapié en el manejo de una relación coactiva y la resolución de conflictos de pareja, además de compartir protagonismo con el *bullying*, como dijimos que ocurría con la mayoría de los programas españoles. No obstante lo anterior, encontramos algún programa que sí trata ciertos aspectos de la prevención de la «victimación», es decir, trabaja por dotar al adolescente con algunos recursos para evitar involucrarse en relaciones violentas, como *Making Waves* (Haciendo Olas) de Leibovitch, Westerburg y Legere (2002), donde se dan a conocer al alumnado los indicadores de abuso en una relación de pareja violenta, o en *Expecting Respect: A Peer Education Program* (Esperando Respeto: Un Programa Educativo para Iguales) de Morrison, Budd, Moar y Wichman (2002), donde se trabaja el autoconocimiento: en concreto, se insta a los alumnos a que examinen sus propios valores, creencias y expectativas con respecto a una relación de pareja. En cualquier caso, y como se puede observar, predomina la perspectiva del posible agresor y la prevención de la «victimación» se trabaja de modo muy superficial. Dentro de los programas focalizados en la prevención de la violencia en la pareja, encontramos los siguientes objetivos intermedios: proveer de conocimientos sobre la violencia en la pareja y modificar las actitudes que se tienen respecto a la misma.

En lo que respecta a la duración de los programas revisados, hallamos mucha diversidad al respecto, desde un par de sesiones hasta 65. Sin embargo, la mayoría oscila entre las 10-12 sesiones de aproximadamente una hora de duración, éste parece ser el formato que mejores resultados obtiene.

Los métodos de presentación preferidos por los distintos programas son de naturaleza interactiva. Estos métodos consiguen tanto captar la atención de los adolescentes, como ofrecerles una oportunidad única para el desarrollo de las habilidades. Algunas de las técnicas observadas en los distintos programas son: juego de papeles, vídeos, redacción de guiones y cartas, elaboración de posters, grupos de discusión, etc. Asimismo, desde mediados de los años noventa observamos que han proliferado los programas conducidos por otros estudiantes (ej. *Expecting Respect: A Peer Education*



*Program*). Estos programas parten de la creencia de que los adolescentes estarán más receptivos a la información que provenga de sus iguales y que el material estará más ajustado y será más relevante para sus propias experiencias.

Con respecto a la participación de los distintos agentes implicados, encontramos que la mayoría optan por formar al profesorado para que sean estos los que implementen los programas en el contexto escolar, debido al vínculo ya establecido con el alumnado y al hecho de que posibilita la continuidad del programa en sucesivos cursos escolares. Esta formación varía desde muy escasas horas hasta aproximadamente unas 20. Lo habitual es que se les ofrezca información sobre la violencia en la pareja y cómo dirigirse a aquellos jóvenes que se hubiesen visto involucrados en una relación violenta, ya fuera como agresor o víctima. En cuanto a los padres, su implicación en los distintos proyectos todavía es muy escasa.

Finalmente, y en lo que se refiere a la evaluación de los programas para determinar su eficacia, encontramos que la mayoría de los proyectos preventivos mejoran los conocimientos sobre la dinámica de la violencia en la pareja y provocan un cambio de actitudes en el sentido deseado. Este es el caso del programa llevado a cabo por Díaz-Aguado y colaboradores (2002), «Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad», que influyó de forma significativa en la superación de las creencias sexistas que justifican la violencia entre los adolescentes; mejoró de forma significativa los conocimientos que los adolescentes tenían sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad, y finalmente desarrolló una identidad menos sexista entre el alumnado en el ámbito privado.

No todos los programas que obtienen mejoras en conocimientos y actitudes obtienen diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo control en la conducta violenta. Los que sí que las hallan suelen ser las intervenciones más duraderas como *Safe Dates Project* (10 sesiones de 45 minutos), donde se obtuvo, tras un mes desde la puesta en marcha del programa, que los que habían participado en éste (grupo experimental perteneciente a población de alto riesgo) informaban de haber ejercido violencia psicológica y sexual con sus parejas en menor medida que el grupo control. Sin embargo, estos resultados no alcanzaron a ser significativos tras un año, mientras que los cambios actitudinales y en conocimientos seguían siéndolo. Asimismo, otro programa sometido a evaluación conductual es *Youth Relationships Project*, donde se halló que las tasas de «victimación» también se redujeron para el grupo experimental, aunque no de forma significativa en comparación con el grupo control.

## Objetivos y método de la presente investigación

### Descripción del programa «La Máscara del Amor»

Tal y como expusimos en el epígrafe anterior, la mayoría de los programas revisados son de amplio espectro y cuando tratan el tema de la violencia de género asumen la premisa de que los agresores de mujeres lo son porque sus valores les inducen a considerar a éstas como seres de «segunda clase», y por consiguiente como personas a las que puede imponer su voluntad por la fuerza. A partir de esta premisa se deduce que si los jóvenes aprenden actitudes y valores igualitarios y de respeto, dicha violencia no se producirá. Este planteamiento pudiera resultar muy adecuado a la hora de trabajar con alumnos de primaria, y sin embargo, insuficiente para el alumnado de mayor edad. Deberíamos dar un paso más conforme el establecimiento de relaciones afectivas fuese una realidad en ellos. Lo cierto es que si bien las personas violentas presentan actitudes dominantes hacia las mujeres, tales actitudes parecen ser mucho más profundas que las que se refieren a las cuestiones de igualdad de derechos. La violencia puede ser un problema más de autocontrol y de conductas que se han hecho permisibles durante una relación amorosa, que de ideas abstractas acerca de la igualdad de derechos de hombres y mujeres. La investigación señala que en adolescentes la prevalencia de malos tratos se sitúa en un rango que oscila entre el 10 y el 38%, con una mayor presencia de los abusos psicológicos en relación con los físicos (Halpern, Oslak, Young, Martin y Kupper (2001). Del mismo modo, en esas edades parece haber una participación equilibrada en ambos sexos en la autoría de esa forma de violencia, si bien, curiosamente, en ocasiones los chicos informan de una mayor «victimación» de agresiones físicas que las chicas (O'Keefe, 1997).

GRÁFICO I. Los tres presupuestos de la intervención del taller «La máscara del amor»



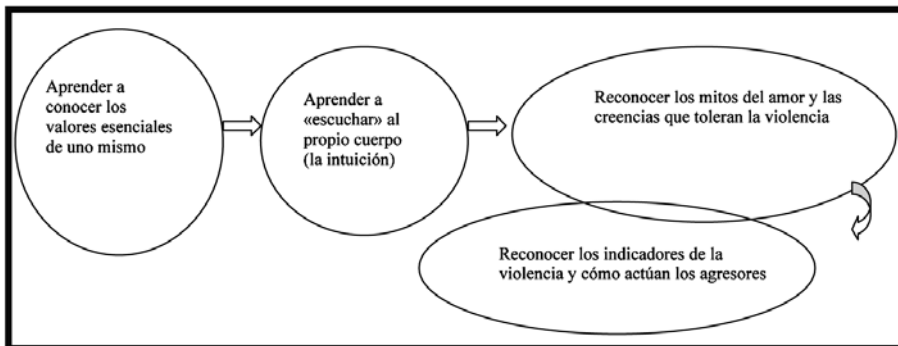
Partiendo de la idea de que es en esos años cuando se establece un modelado recíproco en cuanto a las conductas que resultan esperables en una relación amorosa, a diferencia de programas anteriores ensayados en nuestro país, se introdujeron en el programa «La máscara del amor» (en adelante LMA) una serie de elementos diferenciales que se presentan resumidos en el Gráfico I:

- Pone énfasis en el propio fenómeno de la relación violenta. La pretensión de LMA es enseñar al alumnado la dinámica de una relación violenta y cómo detectar a las personas potencialmente peligrosas, a la par que se desarrollan en ellos y ellas nuevas actitudes y conocimientos para que puedan establecer un nuevo marco de relaciones más respetuoso e igualitario. En concreto, se les insta a adoptar un papel asertivo y proactivo en las relaciones, así como a considerar inaceptables en una relación las pautas violentas.
- LMA no sólo pretende aportar información y conocimientos, sino que dota al alumnado con recursos hasta ahora nunca o escasamente utilizados para prevenir las relaciones violentas, a saber: el «autoconocimiento y la intuición». Estos recursos posibilitan el vincular el aspecto más personal del alumnado con el modo en que éste define las relaciones afectivas que establece. De este modo, la adolescente puede desarrollar un autoconcepto que no tolere estar junto a una persona que no la respete y la trate con violencia, ya que reflexionaría sobre sí misma y sobre las características que debería tener la persona con quien le gustaría estar, llegando a la conclusión de que esa persona «ideal» distaría mucho de ser un agresor. Por otra parte, la intuición, definida como un conocimiento no consciente pero que puede alertar de un posible peligro, acentúa el reconocimiento de estar junto a una persona que vulnera los valores básicos de la alumna.
- Por último, LMA utiliza como estrategia de aprendizaje el poder de las historias: antes de comenzar el taller se procede a la lectura de la novela -creada ex profeso para este taller- «El infierno de Marta» de Pasqual Alapont (2003)<sup>1</sup>. La novela presenta la historia de Marta, una chica de 20 años estudiante de segundo curso de Derecho que conoce a Héctor, un chico algo mayor que ella y

---

<sup>1</sup> El libro incluye un apéndice titulado, precisamente, «La máscara del amor», donde se incluye con palabras sencillas un conjunto de explicaciones acerca de las reacciones de los personajes, y se esbozan los elementos que luego se enseñarán sistemáticamente en el taller del mismo nombre.

GRÁFICO II. Procedimientos para la prevención que se enseñan en la máscara del amor



quien no parará hasta conseguir su amor. La relación entre ellos se convertirá en una historia tormentosa, llena de engaños, abusos físicos y psicológicos donde poco a poco se irá descubriendo la verdadera personalidad abusiva de Héctor. A partir de la lectura de la novela, el alumnado se encontrará en disposición de comenzar el taller propiamente dicho, ya que habrá aprendido de forma significativa ciertos conocimientos y actitudes relacionados con una relación violenta. Este aprendizaje significativo se verá favorecido por el impacto emocional que la novela suscita, esperándose que haya provocado en el alumnado la sensibilización y reflexión ante este tema y además le haya dado la oportunidad de analizar y confrontar sus propias creencias, actitudes y experiencias.

De este modo, el taller LMA determina los siguientes elementos como mecanismos de prevención de la violencia afectiva entre adolescentes: aprender a conocerse uno mismo, identificando sus valores, sentimientos y necesidades afectivas y a escuchar su intuición; reconocer y desechar falsos mitos sobre el amor; y finalmente, detectar los indicadores que nos advierten de un abuso psicológico, físico o sexual (Gráfico II).

Dicho procedimiento de aprendizaje se materializa en 10 unidades didácticas que podemos apreciar en la Tabla I.

**TABLA I.** Contenido y materiales del taller «la máscara del amor»

Unidades didácticas	Sesiones y su duración	Materiales didácticos
1. Enamoramiento y amor 2. Los mitos del amor 3. El autoconocimiento y la teoría de los círculos concéntricos del amor 4. La intuición 5. El abuso psicológico 6. El acoso 7. El abuso físico y sexual 8. Los agresores dependientes 9. Los agresores psicópatas 10. ¿Cómo salir de una relación violenta?	10-12 sesiones de 55 minutos cada una	- Manual de conocimientos del profesorado - Manual práctico de las sesiones para el profesorado. - Cuaderno del alumno - Material de apoyo - La novela "El infierno de Marta".

El taller está del todo estructurado, y para tal fin se emplea un manual de conocimientos del profesorado (con la fundamentación teórica necesaria de cada unidad), el manual práctico de las sesiones (con el contenido paso a paso de cada sesión), y un cuaderno del alumnado (con actividades para trabajar en el aula y fuera de ella).

## Objetivos e hipótesis de la investigación

La investigación se planteó los siguientes objetivos:

- Conocer la prevalencia de los malos tratos proveniente de las relaciones afectivas en el alumnado de 4º de ESO del municipio de Telde.
- Comprobar la eficacia del programa «La máscara del amor» en mejorar los conocimientos y las actitudes del alumnado<sup>2</sup> que dificultan el inicio o el mantenimiento de relaciones afectivas violentas.
- Determinar su idoneidad para ser empleado de modo generalizado y habitual en la actividad académica de los institutos.

En relación con las hipótesis, el objetivo primero no tenía ninguna concreta, ya que se trataba de explorar, precisamente, la prevalencia de la violencia en las relaciones

<sup>(2)</sup> El programa se dirige a la prevención tanto en chicos como en chicas, si bien, dada la mayor violencia de los hombres en la edad adulta, es claro que el énfasis se pone en la agresión que ellos pueden llegar a protagonizar años más tarde.

afectivas entre el alumnado. En todo caso, atendiendo a la investigación mencionada con anterioridad, esperábamos que la prevalencia del abuso psicológico fuera superior al físico, en un rango entre el 10% al 38%. También mirábamos con interés de qué modo las chicas hacían objeto de su ira a los chicos, ya que la literatura señala que para las agresiones leves las diferencias entre sexos se diluye. Con respecto a los objetivos de eficacia e idoneidad, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

En relación con la eficacia:

- Primera hipótesis: El alumnado que participe en el programa LMA mostrará un conocimiento aumentado de los hechos que definen la realidad del maltrato a la mujer, conocimiento que en un futuro ha de servirles para evitar relaciones afectivas de índole violenta. Esta hipótesis se comprobaba mediante un cuestionario creado al efecto, que evaluaba el aprendizaje del contenido del programa («Cuestionario de evaluación de conocimientos del programa LMA»). Si existen diferencias significativas entre la media de conocimientos del post-test en relación con la media del pre-test, se aceptará esta hipótesis.
- Segunda hipótesis: El grupo control en cada uno de los institutos no mostrará una mejora significativa de sus conocimientos acerca de la prevención de los malos tratos, cuando se compare la media del pre-test con la media del post-test en el mencionado cuestionario. Ahora bien, desde el principio de la intervención un asunto que preocupó al equipo que intervino en su diseño fue la contaminación de conocimientos entre unos alumnos y otros, dado que los alumnos del grupo control podían acceder a la lectura de la novela «El infierno de Marta», así como participar de modo informal en charlas que versaran sobre los contenidos impartidos en el programa. De este modo, se planteó también, de forma alternativa, una tercera hipótesis:
- Tercera hipótesis: Los alumnos del grupo control de ciertos institutos mostrarán una puntuación mejorada en el post-test en comparación con el pre-test, pero esta mejora será siempre menor que la experimentada por el grupo de tratamiento.

Respecto a la idoneidad:

- Cuarta hipótesis: El programa LMA será evaluado favorablemente tanto por los alumnos como por los profesores, y habrá probado ser completamente

compatible con las actividades habituales realizadas en las escuelas. Esta hipótesis se comprueba mediante «El cuestionario de opiniones del alumnado sobre el taller de LMA», y en particular los ítems dos y siete:

2. ¿Crees que este tipo de talleres te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?

a. Nada	
b. Un poco	
c. Bastante	
d. Mucho	

7. ¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?

a. No, de ningún modo	
b. Lo recomendaría algo	
c. Lo recomendaría bastante	
d. Lo recomendaría mucho	

También se evalúa esta hipótesis a través de las entrevistas de seguimiento que el equipo de investigación realizó con los monitores del taller, en dos ocasiones, una reunión al finalizar aproximadamente la cuarta y quinta sesión, y otra al finalizar la décima y undécima. A estas sesiones acudieron también profesores que estaban realizando tareas de apoyo en la implementación del taller.

## Muestra

La muestra se compone de 564 alumnos/as de diferentes institutos del municipio de Telde. En cuanto a la distribución de alumnos por grupo encontramos que oscila entre los 11 alumnos/as de un colegio a los 33 de otro.

En lo que respecta a la edad, toda la muestra pertenece al curso 4º de ESO y sus edades están comprendidas entre los 14 años y tres meses hasta los 18 años y dos meses.

Como es lógico, el rango medio se sitúa entre los 15 y los 16 años; la media es de 15,5 años. En cuanto al sexo, la proporción no es equitativa, el 42,1% de la muestra total son chicos y el 57,9% son chicas.

## **Diseño de la investigación**

En esta investigación se ha optado por un «diseño pre-test post-test con grupo control». La variable independiente es el taller LMA. En cada instituto se eligió un grupo como experimental y otro como control. La decisión, en la mayor parte de los casos, no fue al azar, sino motivada por razones administrativas, de ahí que fuera necesario comparar ambos grupos en sus conocimientos y actitudes acerca de la violencia en la pareja antes de que diera comienzo el programa, con objeto de tener en cuenta en los análisis las posibles diferencias existentes. Como variable dependiente que se ha de modificar tenemos la prevención de las relaciones de pareja caracterizadas por el abuso, es decir, que en última instancia, lo que queremos es que no se involucren en tan dañinas relaciones. Se cree, por la revisión de la literatura y en definitiva, por la opinión de diversos expertos, que existe una relación entre disponer de determinados conocimientos y actitudes y la prevención de posibles relaciones violentas. De este modo, podemos definir nuestra variable dependiente como el nivel de conocimientos alcanzados a partir del taller, evaluado a partir de un cuestionario creado al efecto.

## **Instrumentos de evaluación utilizados**

- Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la «Máscara del Amor». Permite conocer, mediante valoración cuantitativa y cualitativa, la opinión de los alumnos sobre el taller: cuánto les ha interesado, cómo de útil lo consideran, y un análisis en detalle de las diferentes partes del mismo, con espacio para que escriban sus propias ideas y sugerencias. Éste es el cuestionario que mide el atractivo del taller para los chicos y chicas y su disponibilidad para ser una herramienta práctica generalizable en otros centros educativos. A continuación presentamos dos de los ítems que lo componen:



1. ¿Crees que el número de sesiones dedicadas para este taller ha sido suficiente?

a. Me hubiera gustado dedicar más horas	
b. Creo que hemos dedicado las horas suficientes	
c. Me hubiera gustado menos horas	

2. ¿Crees que este tipo de talleres te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?

a. Nada	
b. Un poco	
c. Bastante	
d. Mucho	

■ Cuestionario de evaluación de conocimientos de la «Máscara del Amor». Tiene 36 preguntas con tres alternativas de respuesta que evalúan conocimientos y actitudes, y es el instrumento diseñado para determinar el grado de aprendizaje que los alumnos han obtenido del programa. Cada una de las respuestas acertadas se codifica con un punto. A continuación presentamos algunos de los ítems:

1. Las personas que se dejan maltratar son:

a. Enfermas o masoquistas (les gusta)	
b. Débiles o tontas	
c. Personas normales	

2. Si quieres, ¿puedes influir sobre tus sentimientos cuando estás enamorado/a?

a. Sí	
b. No	
c. No lo sé	

3. ¿Puedes tú cambiar la personalidad de tu pareja si te lo propones de verdad?

a. Sí	
b. No	
c. No lo sé	

- Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes. Evalúa la prevalencia del abuso entre los estudiantes de 4º de ESO. El contenido del cuestionario hace un recorrido por el abuso psicológico (agresiones verbales, intentos de control, humillaciones, amenazas etc.); el abuso físico (patadas, bofetones, empujones y pegar con objetos o con el puño); y el sexual (forzar a tener relaciones sexuales). Algunos de los ítems que aparecen en dicho instrumento son:

Por favor, señala si en alguna relación que hayas tenido o estás teniendo ahora con un chico/chica, te ha sucedido que...	Ninguna	Una o dos	Tres veces
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho			
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño			
3. Me ha dado patadas			

La consistencia interna y fiabilidad *test-retest* de los cuestionarios fue examinada en ensayos piloto previos, con resultados satisfactorios (Casas, 2005).

## Procedimiento

En el mes de noviembre de 2004, un grupo de profesores y de monitoras de la Concejalía de la Mujer asistieron a un curso con el objetivo de preparar la enseñanza del programa «La Máscara del Amor». El curso, de 16 horas, se basó en explicaciones teóricas sobre el contenido del programa y en actividades de grupo y discusión y debates.

Las monitoras, pertenecientes a la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Telde, fueron las encargadas tanto del pase de los cuestionarios como de la implementación del programa. Los profesores de los diferentes centros también prestaron su valiosa colaboración en los asuntos de logística. Por una parte, se comprometieron a dejar unas horas libres para que se impartiera el programa. Por otra parte, colaboraron en presentar las actividades a los alumnos y en vigilar que todo transcurriera con normalidad, facilitando la relación entre los monitores del taller y el centro educativo.

El pase de los cuestionarios se llevó a cabo en dos momentos temporales, correspondientes al pre-test y al post-test. El primero se hizo entre los días 1-4 de febrero y el segundo entre los días 22-26 de abril de 2005. En el pre-test se pasaron el mismo día, para todos los grupos, los cuestionarios siguientes: cuestionario de evaluación de conocimientos de la «máscara del amor» y el cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes. En cuanto al post-test se pasaron, también en el mismo día, de nuevo para los alumnos de ambos grupos, los siguientes cuestionarios: el cuestionario de evaluación de conocimientos de la «máscara del amor» y -sólo para el grupo experimental- el cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la «máscara del amor». Durante la recopilación de cuestionarios se tuvieron que eliminar unos cuantos alumnos/as de la muestra total por los siguientes motivos: o bien no habían realizado el pre-test (13 del grupo experimental y 26 del grupo control), o el post-test (8 del grupo experimental y 18 del grupo control); de modo que no podíamos emparejar las puntuaciones de al menos uno de los instrumentos; o bien se recibieron muy tarde algunos cuestionarios para su vaciado, de modo que los análisis estadísticos ya estaban realizados (4 alumnos/as).

## Resultados

### Resultados cuantitativos derivados del instrumento «Cuestionario de información sobre relaciones de pareja»

En la Tabla II figuran los resultados pertenecientes al cuestionario de información de relaciones de pareja. Si atendemos a un análisis global encontramos que, independien-

temente del sexo y de la edad, los porcentajes más altos se hallan en manifestaciones de abuso psicológico como «Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, con quién estaba, dónde...» (chicos 40,5% - chicas 37,9%<sup>3</sup>) y «he tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan los problemas» (chicos 27,8% - chicas 21,1%). Como vemos, este tipo de abuso es sufrido algo más por ellos que por ellas.

Un análisis pormenorizado atendiendo a las mayores diferencias encontradas entre chicos y chicas nos descubre que éstas sufren más los «insultos» (chicos 9,3% frente al 16,5% de las chicas), «tirar objetos/golpes en la pared» (chicos 5,5% y las chicas 17,7%); «humillaciones» (chicos 9,7% por el 14% de las chicas), «prohibirles determinada ropa» (chicos 6,7% frente al 10,7% de las chicas). Por su parte, ellos sufren más «bofetones» (chicos 11,4% - chicas 2,8%); «patadas» (chicos 5,9% - chicas 2,1%); «estar de acuerdo para evitar problemas» (chicos 27,8% - chicas 21,1%). Como vemos, ellas sufren más las distintas manifestaciones que implican un abuso psicológico: abuso verbal, control psicológico, intimidaciones, y humillaciones. Sin embargo, ellos sufren más en una manifestación de abuso psicológico como es otra forma de control psicológico y otros abusos físicos de «menor gravedad» como bofetones y en mucha menor medida, las patadas.

Si atendemos a un análisis por grupos de edad, encontramos que todas las categorías, a excepción de «patadas», han sido sufridas en mayor medida por el grupo de mayor edad. Algo esperable, si tenemos en cuenta que es más probable que hayan tenido más relaciones de pareja. Las mayores diferencias se encuentran en manifestaciones de abuso psicológico como «humillaciones» (14-15 años 9,4% frente a 16-18 años 15,9%); «insultos» (14-15 años 11,3% por 16-18 años 16,3%), y especialmente, manifestaciones de control psicológico y acoso como «intentar saber en todo momento lo que hacía...» (14-15 años 31,4% frente a 16-18 años 49%); «prohibir salir con amistades» (14-15 años 7,3% vs. 16-18 años 16,8%); «prohibir determinada ropa» (14-15 años 6,3% frente a 16-18 años 12,3%); «he tenido que estar de acuerdo para evitar problemas» (14-15 años 21% por 16-18 años 27,7%) y una conducta de abuso físico: «me ha empujado con fuerza» (14-15 años 4,3% ante 16-18 años 11,4%).

<sup>3</sup> En esta explicación se han sumado los porcentajes de las categorías «una o dos veces» y «tres veces o más» con el fin de simplificar la interpretación, ya que los resultados hallados en ambas categorías presentan la misma tendencia.

**TABLA II.** El cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis por sexo y grupos de edad

	Ninguna vez				Una o dos veces				Tres veces o más			
	Chicos	Chicas	14-15 años	16-18 años	Chicos	Chicas	14-15 años	16-18 años	Chicos	Chicas	14-15 años	16-18 años
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado y me ha dolido mucho	90,3%	83,5%	88,7%	83,3%	8%	14,4%	10%	13,9%	1,3%	2,1%	1,3%	2,4%
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño	98,3%	99,4%	99,4%	98,4%	0,8%	0,6%	0,6%	0,8%	0,4%	0%	0%	0,4%
3. Me ha dado patadas	94,1%	97,9%	95,6%	97,1%	4,6%	1,8%	3,8%	2%	1,3%	0,3%	0,6%	0,8%
4. Me ha abofeteado	88,6%	96,9%	93,7%	93,1%	8,9%	2,8%	5,3%	5,3%	2,5%	0%	0,9%	1,2%
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)	90,3%	85,9%	90,6%	84,1%	8,4%	12,5%	8,5%	13,9%	1,3%	1,5%	0,9%	2%
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas	97,9%	96,6%	97,8%	96,3%	1,3%	2,4%	1,9%	2%	0,8%	0,6%	0,3%	1,2%
7. Me ha empujado con fuerza	93,2%	92%	95,6%	88,6%	6,3%	6,7%	3,4%	10,6%	0,4%	1,2%	0,9%	0,8%
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto	98,3%	98,5%	98,7%	98%	1,3%	0,9%	0,6%	1,6%	0,4%	0,6%	0,6%	0,4%
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién, etc.	58,6%	61,5%	67,4%	51%	31,2%	28,7%	24,8%	36,3%	9,3%	9,2%	6,6%	12,7%
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades	89,9%	87,8%	92,8%	83,3%	9,3%	9,2%	6%	13,5%	0,8%	3,1%	1,3%	3,3%
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado	94,5%	81,7%	88,4%	85,3%	3,8%	13,5%	9,1%	9,8%	1,7%	4,3%	1,9%	4,9%
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería	96,6%	95,7%	97,2%	94,7%	3%	3,1%	2,2%	4,1%	0%	0,9%	0,3%	0,8%
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer o que quiere para que no surjan problemas	72,2%	78,6%	78,7%	72,2%	21,5%	16,5%	16%	22%	6,3%	4,6%	5%	5,7%
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa..."	93,2%	89,3%	93,7%	87,3%	5,5%	7,6%	5%	9%	0,8%	3,1%	1,3%	3,3%

## Resultados cuantitativos derivados del instrumento «Cuestionario de evaluación de conocimientos de La Máscara del Amor»

TABLA III. Medias en conocimientos obtenidas por los grupos experimental y control de los distintos institutos

Institutos	Media del g.experiment al Pre-test	Media del g.contr ol Pre-test	Prob <sup>4</sup>	Media del g.experimental Post-test	Media del g.control Post-test	Prob
Antonio Cabrera	22,93	21,06	0,146	28,28	21,67	0,000*
Arencibia Gil	22,03	20,65	0,232	30,39	21,87	0,000*
Arnao	24,58	20,50	0,004*	33,79	20,86	0,000*
Calero	21,07	20,82	0,834	31,07	21,35	0,000*
Casas Nuevas	21,88	20,63	0,398	29,41	21,95	0,000*
Fernando Sagasetta	19,18	18,64	0,715	24,82	19,82	0,084
Guilmerina Brito	23,47	20,35	0,065	30,93	21,61	0,000*
Herradura	19,50	18,78	0,521	29,80	21,17	0,000*
Huesas	20,88	22,35	0,297	28,94	22,48	0,000*
Jinámar II	22,67	18	0,001*	30,06	20,57	0,000*
Jinámar III	19,60	21,14	0,321	26,80	21,50	0,002*
Agustín Millares	20,28	19,83	0,713	25,72	21,33	0,002*
N. Sr. Pilar	21,43	20,08	0,399	28,64	23,54	0,015*
La Rocha	21,74	22,45	0,623	27,33	23,79	0,017*
GLOBAL	21,69	20,46	0,001*	29,29	21,76	0,000*

\* Indica que la diferencia es estadísticamente significativa

En la Tabla III tenemos los datos relativos al Cuestionario de evaluación de conocimientos de la «Máscara del Amor», si atendemos al análisis por institutos correspondiente al primer momento de medición (Pre-test) encontramos que en doce de los catorce institutos no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control. Estos resultados corroboran nuestra hipótesis de partida, es decir, que no se encontrarían diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos antes de comenzar el taller, ya que, en principio asumimos que se tratan de grupos equivalentes. Esta asunción posibilitaría atribuir todo cambio que se produjera en un segundo momento de medición (post-test) al efecto del programa. Sin embargo, en dos de los institutos, Arnao y Jinámar II, las diferencias entre medias son de 4,08 y 4,67, respectivamente, lo que supone una diferencia estadísticamente significativa, a favor de los sujetos experimentales. No hemos de olvidar que, si bien el uso de la media aritmética es aconsejable para las variables de intervalo como la que aquí utilizamos (conocimientos), se trata de una medida de tendencia central

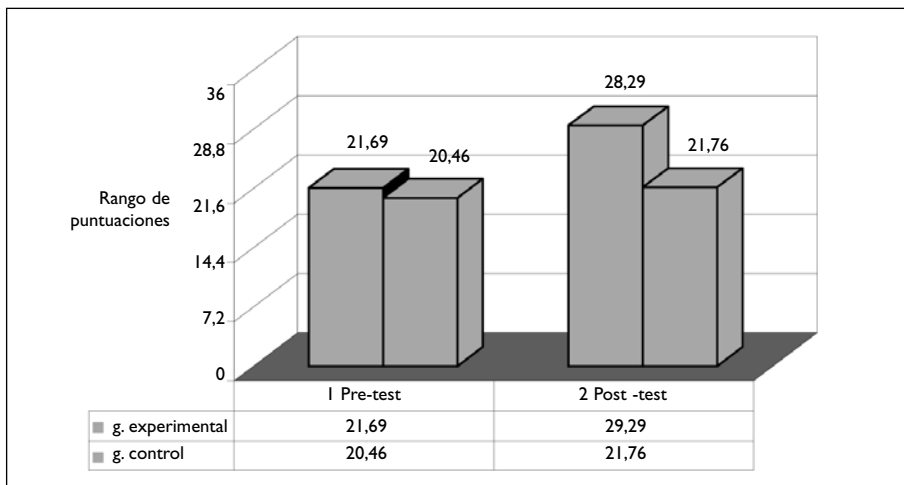
altamente perjudicada por los valores extremos. El perjuicio todavía es mayor cuando se trata de muestras pequeñas que no superan los 30 sujetos, como es el caso de estos institutos. Existen variables intraindividuales (por ejemplo: el conocimiento elevado de un alumno sobre el tema porque tiene interés y ha leído sobre él, y en contrapartida el cansancio y desmotivación que provoca una puntuación baja en conocimientos) que no podemos controlar y que afectan a los análisis posteriores. Un análisis de frecuencias realizado posteriormente nos confirmó este hecho.

Finalmente, y con respecto a un análisis por institutos, pero correspondiente a un segundo momento de medición (post-test) encontramos que todos los institutos, a excepción de Fernando Sagasetta, presentan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que pasa por el programa (experimental) y el que no (control). En este instituto el nivel de significación está cerca de 0.05 (0.084). El hecho de encontrarse en el límite nos advierte de que, posiblemente, una muestra pequeña como es el caso (11 alumnos/as) esté haciéndonos cometer un error tipo II (concluir que no hay un efecto cuando en realidad sí lo hay). De hecho, en este instituto hay tres alumnos (27,3%) que presentan puntuaciones extremas bajas (12-14 puntos). Así pues, atendiendo a la práctica totalidad de los institutos podemos corroborar nuestra hipótesis y atribuir dichas diferencias al efecto positivo del taller. Es cierto que tendríamos que ser cautos a la hora de atribuir esas diferencias al programa en el caso de los institutos Arnao y Jinámar II, puesto que ya mostraban diferencias en el pre-test, sin embargo, el hecho de presentar las más altas diferencias entre medias en el post-test (12,93 puntos en Arnao y 9,49 en Jinámar II) hace que no podamos atribuirles a esas diferencias previas que existían antes de pasar por el programa.

Para concluir atenderemos a las medias alcanzadas por la muestra total (medias globales). En ellas observamos que, tras pasar por el taller, el grupo experimental alcanzó 29,29 puntos de un total de 36, lo que equivale en porcentaje a un 81,36% de los conocimientos totales frente a un 60,44% alcanzado por el grupo control. El Gráfico III, que se presenta a continuación, nos permite ver estos resultados de forma mucho más simplificada y clara.

Otra cuestión de interés fue evaluar la posible relación entre ciertas variables sociodemográficas como la edad y el sexo con la variable a medir, en nuestro caso, el nivel de conocimientos. En la Tabla IV presentamos una prueba «t» para el contraste de medias entre chicos y chicas en el grupo experimental. Como podemos observar, tanto los chicos como las chicas obtienen un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test. Asimismo, hallamos que existen diferencias en conocimiento entre chicos y chicas. La media del nivel de conocimientos de partida es

**GRÁFICO III.** Medidas globales en conocimientos



significativamente ( $0.007 < 0.05$ ) más alta para ellas (22,26 frente a 20,75), y el nivel de aprendizaje tras el pase del programa es ligeramente superior en ellas (7,81 puntos por 7,25 puntos). En esta misma línea, la diferencia de medias entre ambos sexos se hace mayor en el post-test, lo que explica que la diferencia de medias en conocimiento (2,07) tras el pase del programa también sea estadísticamente significativa ( $0.001 < 0.05$ ) a favor de las chicas. Por todo ello, podemos concluir que las chicas parten de un nivel mayor de conocimientos en lo que se refiere a relaciones de pareja violentas; aprenden algo más y difieren de forma significativa tras el pase del programa en comparación con los chicos.

**TABLA IV.** Comparación en conocimientos según sexo y edad: medias y desviaciones típicas

	Media de Conocimientos Pre-test	Desviación típica Conocimientos Pre-test	Media de Conocimientos Post-test	Desviación típica Conocimientos Post-test	Diferencia de medias	Valor T	Probabilidad
Chicos	20,75	4,6	28	5,5	7,25	14,62	0,000*
Chicas	22,26	4,4	30,07	4,5	7,81	24,58	0,000*
Comparación entre chicos y chicas	Diferencia de medias en pre-test	Valor T	Probabilidad en pre-test		Diferencia de medias en en post-test	Valor T	Probabilidad en post-test
	1,51	2,74	0,007*		2,07	3,26	0,001*

\* Indica que la diferencia es estadísticamente significativa



TABLA V. Comparación en conocimientos según sexo y edad: valores de correlación de Pearson

Edad	Conocimientos en LMA	Frecuencia de Chicos	Frecuencia de chicas	Correlación chi cuadrado de Pearson	Probabilidad
14-15 años	Bajos: 0-10 puntos	0	0	0,030	0.863
	Medios: 11-26 puntos	9	18		
	Altos: 27-36 puntos	30	65		
16-18 años	Bajos: 0-10 puntos	0	0	11,38	0.001*
	Medios: 11-26 puntos	34	23		
	Altos: 27-36 puntos	35	73		
		N total=108	N total=179		

\* Indica que la diferencia es estadísticamente significativa

En la Tabla V presentamos una tabla de contingencia en la que buscamos la relación entre sexo, nivel de conocimientos y edad. Las tablas de contingencia se establecen normalmente para variables nominales, de modo que hemos optado por recodificar las variables de intervalo edad y conocimientos, en variables nominales siguiendo criterios de proporcionalidad entre grupos (misma proporción en los dos grupos de edad) y atendiendo a las puntuaciones medias halladas (nivel de conocimientos).

El mayor número de casos (frecuencias) independientemente del sexo y de la edad, se concentra en los que tienen un nivel alto de conocimientos (27-36 puntos). No en vano, han pasado por un programa de intervención y eso se refleja en las puntuaciones elevadas. A pesar de ello, el número de chicos de los de mayor edad (16-18) es semejante entre los que tienen un nivel de conocimientos medio y los que lo tienen alto. Esto no ocurre con las chicas, donde la diferencia es muy marcada (23-73 chicas).

Finalmente, y en línea con lo anterior, la correlación chi cuadrado de Pearson nos advierte de que en el grupo de menor edad no se encuentra una relación estadísticamente significativa entre sexo y nivel de conocimientos ( $p=0.863 > 0.05$ ). Esto nos indica que la edad de 14 y 15 años no media en la relación que pudiera existir entre el sexo y el nivel de conocimientos y que, por tanto, no hay diferencias significativas a estas edades. Sin embargo, la relación entre variables sí se encuentra en el grupo de mayor edad, ya que aparece una asociación muy significativa entre las variables ( $0.001 < 0.05$ ). La edad sí que aparece aquí como variable mediadora de la relación entre sexo y conocimientos. Por tanto, esto significa que las chicas de mayor edad (16-18 años) presentan niveles de conocimientos significativamente más altos en el post-test que los chicos de esta misma edad.

## **Resultados derivados del instrumento «Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la Máscara del Amor»**

El «Cuestionario de opiniones del alumnado cuenta con 16 ítems, de los cuales los 10 primeros presentan cuatro alternativas de respuesta que posibilitan un análisis cuantitativo de los resultados, el cual pasaremos a exponer a continuación.

En la Tabla VI encontramos los porcentajes obtenidos para el total de la muestra que pasó por el programa. Como podemos observar, los porcentajes más elevados (46,5%-65,3%) los hallamos en las categorías de valoración más favorable («mucho»; «muy interesante»; «muy útil»). Asimismo, si sumamos la segunda categoría más favorable («bastante»; «interesante»; «útil») a la primera mencionada los porcentajes rondan en torno al 90%. Esto nos indica que la inmensa mayoría del alumnado otorga una valoración favorable o muy favorable al programa. Del mismo modo, el alumnado ante el ítem que no presenta una escala de intervalo en su respuesta: «¿quién crees que se ha implicado más?», también responde mayoritariamente lo más deseable: «todos por igual». Así pues, podemos decir que el alumnado considera que el programa le ha ayudado ampliamente a conocer la violencia en la pareja y que ahora se siente con más recursos para prevenirla y rechazarla a tiempo. Por todo ello, existe un amplio acuerdo en que este taller debiera promoverse entre otros institutos.

Finalmente, la valoración del personal encargado de aplicar el programa también fue muy positiva. En las diferentes reuniones de seguimiento realizadas, todos se mostraron partidarios de que el taller siguiera impartándose durante los cursos siguientes. Una prueba de esta aceptación es que durante los dos cursos posteriores el programa se generalizó a otros muchos institutos de las Islas Canarias (en la actualidad estamos procediendo a escribir los resultados de las evaluaciones correspondientes).

TABLA VI. La valoración de los alumnos: evaluación global

¿Crees que el número de sesiones ha sido suficiente?	Dedicar más horas	59,6%
	Hemos dedicado suficientes	33,7%
	Hubiera gustado dedicar menos	3,7%
	No contesta	3%
¿Crees que este tipo de talleres te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?*	Nada	0,3%
	Un poco	8,1%
	Bastante	42,1%
	Mucho	46,5%
	No contesta	3%
La novela «El infierno de Marta» te ha parecido...	Nada interesante	1,7%
	Poco interesante	3%
	Interesante	35%
	Muy interesante	55,9%
	No contesta	4,4%
La parte del libro titulada «La máscara del amor» te ha parecido...	Nada interesante	2,4%
	Poco interesante	9,8%
	Interesante	56,6%
	Muy interesante	27,3%
	No contesta	3,9%
Las actividades realizadas en clase te han parecido...	Nada útiles	0,7%
	Poco útiles	3%
	Útiles	39,4%
	Muy útiles	53,9%
	No contesta (en blanco)	3%
Los temas tratados en el taller te han parecido...	Nada interesantes	1,3%
	Poco interesantes	1,3%
	Interesantes	38,7%
	Muy interesantes	55,6%
	No contesta	3,1%
¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?*	No, de ningún modo	1,3%
	Lo recomendaría algo	4,7%
	Lo recomendaría bastante	30,3%
	Lo recomendaría mucho	60,6%
	No contesta	3,1%
¿Crees que este taller te ha servido para comprender mejor la violencia de pareja?*	Nada	1%
	Un poco	5,4%
	Bastante	33%
	Mucho	57,6%
	No contesta	3%
¿Crees que tus compañeros se han implicado en el taller?*	Más las chicas	25,9%
	Más los chicos	0,3%
	Todos por igual	65,3%
	No mucho (ni chicos ni chicas)	5,4%
	No contesta	3,1%
¿Crees que se han explicado adecuadamente los temas?	No, de ningún modo	0,3%
	Algo	3,4%
	Bastante	41,8%
	Mucho	51,5%
	No contesta	3%

## Discusión

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario de información sobre «relaciones de pareja entre adolescentes», elaborado para esta investigación, son coherentes con lo hallado en otros estudios. Así pues, descubrimos que el abuso psicológico en sus diversas formas (control, humillación, manipulación etc.) es el más prevalente, ya que ha sido sufrido por el 29,3% del alumnado. Otros abusos como el físico de mayor y menor gravedad presentan porcentajes significativamente más bajos (0,2-6,5%). Los chicos presentan un mayor abuso físico, probablemente porque en la cultura juvenil está muy mal visto ejercer la violencia física con las chicas, mientras que éstas hallan en la bofetada una conducta socialmente más apropiada. Como ya sabemos, en la edad adulta las tornas se cambian, y la violencia física más grave la pasan a ejercer los varones (Garrido, 2001).

Nuestra premisa de partida era clara: si a partir del taller nuestros adolescentes conocen las características de los agresores; cómo surge, se desarrolla y se sale de una relación violenta; si desechan los mitos del amor y aprenden a conocerse, identificando los rasgos deseables en una pareja, todo este cambio en conocimientos y actitudes les ayudará a estar prevenidos ante una situación de abuso con sus parejas futuras. Tras analizar los resultados conseguidos podemos concluir que el programa ha demostrado su eficacia ampliamente. Todos los grupos que han pasado por el programa han mejorado significativamente en conocimientos y actitudes. Asimismo, las diferencias han sido significativas para todos los institutos al comparar los grupos experimentales con los controles tras el pase del programa, excepto en uno. Hemos de destacar que son las chicas de mayor edad (16-18 años) las que parecen haber aprendido más con este taller en comparación con ellos. Esto resulta lógico si tenemos en cuenta que, a pesar de que se les involucra a todos ante un problema social como es el maltrato, siempre la sensibilidad de ellas y, especialmente a esa edad, es mayor. Por todo ello, debemos esforzarnos en futuras implementaciones en involucrar a los chicos, tanto haciéndoles ver que también pueden convertirse en víctimas, como ser posibles testigos de abuso a sus amigos o familia.

Los resultados anteriormente mencionados son sin duda de importancia, pero también lo es conocer la opinión de quien ha pasado por el programa. A partir del cuestionario de opiniones acerca del taller la «máscara del amor» encontramos que la satisfacción con el programa es muy alta. En concreto, el alumnado encuentra que no sólo ha sido de su agrado, sino que le ha aportado conocimientos sobre la violencia de pareja que desconocía; ha despertado su sensibilidad por un tema que antes no veía, no le daba la suficiente importancia o sobre el que se creía inmune; y le ha servido para sentirse más seguro respecto a futuras relaciones. Esto es, el alumnado ha

considerado abrumadoramente que el programa le ha dotado de los recursos necesarios para afrontar situaciones o parejas que puedan ser potencialmente dañinas, lo que ha sido destacado no sólo cuando se les ha preguntado directamente, sino que ellos mismos lo han mencionado ante preguntas abiertas.

Por todo ello, y fundamentalmente, por la convergencia de los resultados de los distintos cuestionarios hacia la idoneidad del programa, podemos concluir que, sin olvidar las mejoras que se pueden introducir en próximas implementaciones, la experiencia en el municipio de Telde ha sido muy positiva, y las tres hipótesis de la investigación han recibido apoyo empírico.

## Referencias bibliográficas

- ALAPONT, P. (2003). *El infierno de Marta*. Alzira, Valencia: Algar editorial.
- ARRIBAS, M., JÚDEZ, A. Y ROYO, M. (2000). *Programa Valor: programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer y Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- CASAS, M. (2005). *El programa de prevención de violencia para jóvenes en relaciones afectivas «La Máscara del Amor»: estudio experimental*. Trabajo de investigación para la obtención del DEA. Universidad de Valencia.
- COMMUNITY EDUCATION TEAM (1999). Fostering relationality when implementing and evaluating a collective-drama approach to preventing violence against women. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 95-109.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Instituto de la Mujer.
- GARRIDO, V. (2001). *Amores que matan: Acoso y violencia contra las mujeres*. Alzira, Valencia: Algar.
- GORROTXATEGI, M. Y DE HARO, I. M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género en Educación Secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- GOTTFREDSON, D.C (1997). School-based crime prevention. En L. SHERMAN, D.C. GOTTFREDSON, D. MC KENZIE, J. ECK, P. REUTER Y S.D. BUSHWAY (Eds.), *Preventing Crime: What works, what doesn't, what's promising*. College Park, MD: Department of Criminology and Criminal Justice. University of Maryland.

- HALPERN, C., OSLAK, S., YOUNG, M., MARTIN, S. Y KUPPER, L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health, 91*, 1679-1685.
- MORRISON, H., BUDD, M., MOAR, Y WICHMAN, M. (2002). *Evaluation: Expecting Respect Peer Education Program 2000-2001. Peer education program that works*. No publicado. Edmonton, AB: Expecting Respect- Peer Education Project.
- O'KEEFE, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 546-568.
- PITTMAN, A., WOLFE, D. Y WEKERLE, C. (2000). Strategies for evaluating dating violence prevention programs. *Journal of Agression, Maltreatment and Trauma, 4*, 217-238.
- ROSENBLUTH, B. (2000). *Expect Respect. A Support Group Curriculum for Safe and Healthy Relationships*. Austin, TX: Safeplace.
- SÁNCHEZ, E., ROBERTSON, T.R., LEWIS, C.M., ROSENBLUTH, B., BOHMAN, T., Y CASEY, D.M. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: The Expect Respect model. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 157-180.
- SCHUT, J.A., WORLEY, S. Y POWELL, J. (1998). *Findings in an evaluation of a domestic violence prevention for adolescent males*. Presentado en la 6ª Conferencia Internacional sobre Investigaciones en Violencia Familiar, Durham, New Hampshire.
- WOLFE, D.A., WEKERLE C., GOUGH R., JAFFE D.R., GRASLEY C., PITTMAN A.L., LEFEBVRE L. Y STUMP J. (1996). *The Youth Relationships Manual: A Group Approach With Adolescents for the Prevention of Woman Abuse and the Promotion of Healthy Relationships*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

## Fuentes electrónicas

- LEIBOVITCH, S., WESTERBURG, D. Y LEGERE, L. (2002). *Making Waves*. Consultado el 10 febrero de 2005 de, <http://www.mwaves.org>

**Dirección de contacto:** Vicente Garrido Genovés. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Educación. Avda. Blasco Ibañez, 30, 46010 Valencia, España. E-mail: vicente.garrido@uv.es

# Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea

## Evaluation of university professors in actions favoring the European Convergence process

Mercedes González Sanmamed

*Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. A Coruña, España.*

Manuel Raposo Rivas

*Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Vigo, España.*

### Resumen

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior exige el desarrollo de diversas iniciativas que faciliten la adaptación y armonización de los sistemas universitarios europeos. Teniendo en cuenta la importancia del profesorado en este proceso, hemos realizado una investigación dirigida a conocer las perspectivas de los docentes universitarios sobre diversos aspectos relacionados con el Proceso de Convergencia Europea. En este artículo presentaremos los resultados obtenidos referidos a la valoración de las acciones que se deberían acometer para favorecer la transición y la adopción del nuevo modelo de Enseñanza Superior promovido desde los acuerdos de Bolonia.

Los datos recogidos nos indican que dichas actuaciones deben dirigirse a los dos agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado y los estudiantes. Efectivamente, los docentes apuntan al contexto micro del aula y del centro como el lugar más importante para definir, promover e institucionalizar el cambio que se pretende arbitrar. Se prima así la perspectiva profesional, más cercana y posiblemente *manejable*, frente a la política y administrativa, quizás lejana e inaccesible.

El profesorado consultado valora el Proceso de Convergencia como una oportunidad de mejora que nos exige una mirada hacia el *interior*, una revisión de lo que hacemos, de cómo enseñamos, del por qué y para qué, y una reconsideración de qué y cómo aprenden nuestros alumnos. Al mismo tiempo, los docentes insisten también en la necesidad de analizar ciertos aspectos de tipo estructural, administrativo y organizativo, de mayor o menor calado político, pero con una clara incidencia en las actuaciones a nivel didáctico y curricular.

*Palabras clave:* enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, formación del profesorado universitario e innovación docente, acciones relativas al Proceso de Convergencia Europea, política universitaria.

### **Abstract**

Building the European Higher Education Area (EHEA) demands to take different initiatives to facilitate the adaptation and harmonisation of the European higher education systems. Keeping in mind the important role of the teaching staff in this process, we studied the perspectives of university professors on different aspects of the European Convergence process. This article presents the results obtained and indicates what actions should be taken to ease the transition and adoption of the new model of higher education proposed in the Bologna agreements.

The findings point out that these actions should be applied to the two main constituents of the teaching-learning process: the faculty and the students. Indeed, the teaching staff considers the microcosm of the classroom and teaching center as most important when defining, promoting and institutionalizing the changes to be applied. Hence, the professional perspective, which is more approachable and manageable, has greater weight than the political and administrative views, which are perhaps more distant and inaccessible.

The process of convergence is seen by the teaching staff as an opportunity to improve higher education, we need to take an introspective look at ourselves as teachers to review what we do: how we teach, why we do it, and what for. It is a way to reconsider 'what' and 'how' our students learn. Furthermore, the teaching staff also insists in the fact that there are several structural, administrative and organizational aspects, of greater or lesser political influence but with clear didactic and curricular impact, that should also be reconsidered.

*Key words:* university education, European Higher Education Area, university teacher training and teaching innovation, actions related to the European Convergence Process, university policy.



## **La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: de los acuerdos políticos a las iniciativas administrativas y pedagógicas**

La creación de una Europa del Conocimiento y, particularmente, de una Educación Superior Europea armónica, no puede entenderse al margen de otras medidas de carácter económico, político y socio-cultural que se han definido e implementado en el marco de los tratados de la Unión Europea.

Así, los responsables políticos y dirigentes económicos advirtieron que el logro de los objetivos previstos de una Europa fuerte y competitiva en los mercados internacionales, además de pionera científica y culturalmente a nivel mundial no podría planificarse al margen de la educación y, en concreto, de la educación universitaria.

De esta forma, los Estados que han firmado la Declaración de Bolonia (1999) y participado en las sucesivas reuniones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) celebradas todas ellas para promover la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior están comprometidos en un Proceso de Convergencia desde el que se están poniendo en marcha diversas iniciativas dirigidas a facilitar los mecanismos necesarios de adaptación y armonización en el ámbito administrativo, académico y profesional.

Estas iniciativas políticas europeas surgieron en un momento en el que varios países estaban revisando sus sistemas universitarios para adecuarlos a las exigencias de la sociedad actual (Informe Dearing en Inglaterra, en 1997; Informe Attali en Francia, en 1998; e Informe Bricall en España, en 2000). En estos informes se desvelan algunas críticas importantes como la referida a la deficiente formación universitaria con unos contenidos demasiado academicistas y no siempre útiles para favorecer la futura inserción profesional de los titulados.

Por otra parte, la idea de la institución universitaria como depositaria del saber y trasmisora del legado cultural ha quedado obsoleta al universalizarse el acceso a la información y ampliarse cuantitativa y cualitativamente las posibilidades de formación gracias a la generalización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Sangrà y González Sanmamed, 2004). La dificultad estriba ahora en el análisis crítico de la información y su aplicación para explicar, comprender y transformar la sociedad en que vivimos. Éstas y otras razones han cuestionado la forma de entender y organizar la universidad, y recomiendan su profunda revisión y adaptación a las necesidades actuales para reclamar un funcionamiento más eficaz que responda a unos parámetros de calidad y una mayor transparencia en sus procesos y resultados (Gross y Romañá, 2004; Rué, 2007; Zabalza, 2002).

Es evidente que la idea de la formación ha cambiado sustancialmente. Hoy en día, hay que preparar a las personas para sobrevivir en un mercado inestable, incierto y competitivo, altamente tecnológico y exigente en cuanto a cualificaciones y competencias, de ahí que la *empleabilidad* de las titulaciones sea una idea clave en la reforma de las universidades y un eje fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

Tanto en la *Magna Charta Universitatum* (1988) como en el documento *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento* (2003) se reconoce la necesidad de organizar una Enseñanza Superior Europea atractiva y eficaz que posibilite una formación profesional universitaria excelente. Aspectos como la reducción de la tasa de abandono en la universidad, la extensión de los estudios universitarios a colectivos tradicionalmente marginados, la generalización de una formación continua y el fomento de los programas e iniciativas de movilidad entre estudiantes, profesores y graduados, son algunos de los retos más importantes a los que se enfrenta la universidad europea para ser más competitiva y poder atraer y formar a las personas de más talento y con mejores expectativas.

Así pues, la idea de una Educación Superior Europea se fragua y expande a través de los esfuerzos de carácter político patentes en las diversas cumbres de los Ministros de Educación, las reuniones de los representantes del Consejo de Europa y la Comisión Europea, y se corrobora y difunde gracias a los encuentros entre los representantes académicos, rectores, responsables de las instituciones universitarias y estudiantes, quienes tras profundizar en los objetivos definidos en Bolonia se encuentran analizando su aplicación en los diversos contextos y ofreciendo recomendaciones que faciliten su ejecución.

Desde un punto de vista político, los pilares de la convergencia se asientan en las tres ideas clave que se reflejan en la Declaración de la Sorbona (1998):

- La movilidad de estudiantes y profesores, así como su integración en el mercado laboral europeo.
- La transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común.
- La continuación de los estudios a nivel europeo.

A nivel administrativo y académico, son seis los ejes que se reseñan en la Declaración de Bolonia (1999):

- La transparencia y comparación entre títulos.
- La estructura de las titulaciones basada en dos ciclos principales.
- Un sistema de créditos como el ECTS.
- La movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores.
- La cooperación europea para garantizar la calidad.
- La promoción de la dimensión europea de la Educación Superior referida al desarrollo curricular y la colaboración institucional.

Tanto las características políticas como administrativas y académicas han provocado que los países comprometidos con la creación del EEES desarrollaran las medidas normativas pertinentes que van a regular la adaptación al nuevo marco universitario europeo y que, por lo tanto, van a garantizar la deseada armonización de los sistemas universitarios en Europa.

Pero además de acciones legislativas, se están llevando a cabo otras iniciativas desde las propias instituciones universitarias que ayuden a canalizar los cambios de tipo estructural (revisión y armonización de las titulaciones), profesional (revisión y actualización de los contenidos que configuran el proceso formativo) y didáctico (revisión y diversificación de metodologías, mecanismos de evaluación y referentes para la planificación) que va a suscitar -al menos así se está planteando en España- esta reforma universitaria (González Sanmamed, 2006).

En estos momentos ya próximos a la fecha clave del 2010, se han desarrollado multitud de actuaciones desde diversos sectores e instituciones universitarias dirigidas tanto a facilitar la información (Martín, Ruiz y Polo, 2005) y la formación al profesorado, estudiantes y PAS (Benito, Cruz e Icarán, 2005; Contreras y Rodríguez, 2004; Escribano García, 2005; López, Santos, Raposo, González Sanmamed y Muñoz, 2005; Margalef y Álvarez Méndez, 2005; Taurina, Carretero, Aznar, 2004; Valcárcel, 2003, 2004), como a promover la experimentación y la innovación tanto a nivel de centro como de aula (Sánchez Hípola y Zubillaga Del Río, 2005; Santos, López, Raposo, González Sanmamed y Muñoz, 2005). Asimismo, se han financiado investigaciones para valorar los costes del proceso de adaptación (Galán Casado, 2004) y vislumbrar los apoyos necesarios (Carracedo y Sojo, 2002). Particularmente, destaca el interés por analizar la incidencia de las TIC en la mejora de la educación superior en el nuevo marco definido desde Bolonia (Alba y Carballo, 2005; De Pablos y Villaciervos, 2005; Paredes y Estebanell, 2005; Cabello y Antón, 2005) y de algunos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de las tutorías (García Nieto et al., 2005). Se han potenciado las ayudas

a la movilidad de estudiantes y profesores, y promovido el análisis de las titulaciones universitarias (Suárez Arroyo, 2003), así como estudios comparados a nivel europeo (González y Wagenaar, 2003).

Tanto en las diversas experiencias desarrolladas como en las investigaciones realizadas se percibe con claridad que son muchos los factores y circunstancias que están incidiendo en la viabilidad del proceso de adaptación a Bolonia pero, en particular, será el profesorado (sus opiniones, percepciones y expectativas sobre la convergencia) uno de los elementos clave para el éxito del proceso.

## Metodología de investigación

Conscientes de la problemática que suscita el Proceso de Convergencia Europea y reconociendo la necesidad de promover y apoyar a su ejecución y desarrollo, hemos realizado un amplio estudio bajo el patrocinio de la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)* con el propósito de analizar la situación a través de las voces del profesorado de las tres universidades gallegas: sus valoraciones, sugerencias y necesidades para afrontar en las mejores condiciones el reto del EEES.

Se trata de una investigación descriptiva tipo *survey* (Cohen y Manion, 1990) realizada a través de encuestas. Para la recogida de información se elaboró un cuestionario de 96 ítems. En el primer bloque se cubrían los datos de identificación personal y profesional. A continuación, cada ítem se acompañaba de una escala likert de cuatro grados de valoración a través de los cuales los participantes manifestaban su grado de acuerdo (nada, poco, bastante y mucho) con los asertos que les ofrecíamos.

Se realizó una versión digital del cuestionario que enviamos, a través de los rectores, a todo el profesorado de las tres universidades gallegas, acompañado de una carta en la que se explicaban los propósitos de la investigación y se les pedía su colaboración. Se recogieron 1.015 cuestionarios. Una vez revisada la base de datos en la que se volcaron los resultados de todos los cuestionarios recibidos correctamente, se procedió a su análisis estadístico a través del programa SPSS.

En este artículo presentaremos los datos recogidos en el cuarto apartado, en el que les pedíamos una valoración de las diversas acciones que habría que promover para facilitar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

## Características de los participantes

Atendiendo a la categoría administrativa del profesorado, hay que señalar la alta participación de los docentes funcionarios (74,7% del total de los cuestionarios recogidos). En cuanto a sus responsabilidades en equipos directivos, un 19% de ellos estaba ocupando algún cargo de gestión en la universidad.

El nivel de información que poseen sobre las temáticas de Convergencia Europea pone de manifiesto una cierta dicotomía entre los que señalan que poseen bastante o mucha información (40,04% y 9,12%, respectivamente) y los que indican que tienen poca o ninguna información (45,72% y 5,12% respectivamente).

## Distribución por sexo

Según los porcentajes alcanzados, las 3/4 partes de la muestra son hombres, puesto que representan un 74,9%, frente al 25,1% de mujeres.

TABLA I. Distribución de la muestra por sexo

Sexo	N	%	% válido
Profesor	758	74,7	74,9
Profesora	254	25,0	25,1
No contestan	3	0,3	100,0
<b>Total</b>	<b>1015</b>	<b>100</b>	

## Distribución por ámbito científico

TABLA II. Distribución de la muestra por ámbito científico

Ámbito científico	N	%	% válido
Ciencias	237	23,3	23,9
Ciencias Sociales y Jurídicas	213	21,0	21,5
Enseñanzas Técnicas	204	20,1	20,5
Humanidades	90	8,9	9,1
Ciencias de la salud	249	24,5	25,1
No contestan	22	2,2	
<b>Total</b>	<b>1015</b>	<b>100</b>	

Considerando los ámbitos científicos, tenemos un reparto bastante equitativo de la muestra de profesorado participante en el estudio, siendo inferior en Humanidades por la menor presencia de estos estudios en el sistema universitario gallego.

## Participación en experiencias piloto relacionadas con la Convergencia Europea

Del profesorado que responde, el 42,2% está participando en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia. De los que están realizando alguna experiencia piloto, son mayoría (el 42,6%) los que las realizan bajo el patrocinio de sus universidades. Hay que destacar que el 31,2% de este colectivo señala que está realizando experiencias a nivel particular.

Si bien, no se produce una diferencia significativa en la participación (*Estadístico Exacto de Fisher*:  $P=0,066$ ), para un nivel de confianza del 95%, entre profesoras y profesores, sí podemos reseñar una cierta tendencia de mayor participación de los profesores en las experiencias piloto: el 44% de los profesores participa frente al 38% de las profesoras, dentro del promedio de participación global del 42,2%.

TABLA III. Pruebas de chi-cuadrado por ámbito científico

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,977(a)	4	,027
Razón de verosimilitud	11,059	4	,026
Nº de casos válidos	982		

a) Casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de 37,46.

La prueba chi-cuadrado nos indica que sí existe dependencia significativa -para un nivel de confianza del 95%- del ámbito científico en la participación en experiencias piloto relacionadas con la Convergencia Europea.

Del profesorado que responde al cuestionario, son los de Ciencias los que se sitúan en los niveles de mayor participación en experiencias piloto, mientras que el profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas se sitúa preferentemente en la no participación.

TABLA IV. Participación en experiencias piloto por ámbito científico

Ámbito científico	¿Está participando actualmente en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia?		Total
	No	Si	
Ciencias	120 51,1% <b>-2,3</b>	115 48,9% <b>2,3</b>	235 100%
Ciencias Sociales y Jurídicas	133 63,0% <b>1,9</b>	78 37,0% <b>-1,9</b>	211 100%
Enseñanzas Técnicas	109 54,0% <b>-1,1</b>	93 46,0% <b>1,1</b>	202 100%
Humanidades	59 67,0% <b>1,9</b>	29 33,0% <b>-1,9</b>	88 100%
Ciencias de la salud	143 58,1% <b>0,3</b>	103 41,9% <b>-0,3</b>	246 100%
<b>Total</b>	<b>564</b> <b>57,4%</b>	<b>418</b> <b>42,6%</b>	<b>982</b> 100%

La numeración en negrita corresponde a los residuos corregidos.

## Necesidad de promover acciones para favorecer el Proceso de Convergencia Europea

TABLA V. Estadísticos descriptivos del grupo Necesidad de promover acciones

	N	% Respuesta	Media	Dev. típ.	Rango promedio
Compromiso e implicación del profesorado	991	97,6%	3,765	,5205	13,12
Financiación adecuada	997	98,2%	3,678	,6350	12,60
Reconocimiento de la docencia universitaria	991	97,6%	3,698	,5763	12,56
Compromiso e implicación de los estudiantes	989	97,6%	3,623	,6826	12,16
Formación del profesorado	993	97,8%	3,598	,6211	11,94
Preparación de los estudiantes	989	97,5%	3,556	,6613	11,54
Adaptación del modelo organizativo de la Universidad	991	97,6%	3,522	,6445	11,25
Optimización de la gestión universitaria	990	97,5%	3,499	,6513	11,00
Documentación/difusión de la información	980	97,4%	3,405	,6900	10,44
Liderazgo de los equipos rectorales	981	96,7%	2,954	,8788	7,51
Creación de unidades de apoyo para la convergencia europea	977	96,7%	3,281	,8044	9,66

TABLA V. continuación

	N	% Respuesta	Media	Desv. típ.	Rango promedio
Apoyo desde equipos directivos departamentales	990	97,5%	3,267	,7825	9,60
Investigación en temas de docencia universitaria	971	95,7%	3,262	,7389	9,48
Recogida y difusión de buenas prácticas	982	96,7%	3,247	,7761	9,39
Financiación de proyectos de innovación docente	982	96,7%	3,173	,8341	8,95
Dinamización desde equipos decanales	989	97,4%	3,182	,8044	8,93
Disposición para la movilidad	976	96,2%	2,876	,8864	7,09
Compromiso e implicación del PAS	981	96,7%	2,769	,8809	6,39
Formación del PAS	977	98,2%	2,766	,8855	6,39

En general, todas las acciones propuestas alcanzan una valoración considerable: el profesorado entiende que el éxito de la convergencia va a depender de factores diversos y reclama la participación de todos los actores de la Educación Superior. Una primera lectura de estos datos nos hace pensar en la necesidad de diversificar y ampliar las iniciativas que desde las instituciones se tienen que llevar a cabo para contribuir a que los diversos agentes de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado y PAS) se involucren en este proceso y que las medidas de carácter estructural y administrativo se reorienten hacia la mejora de la enseñanza y de las tareas docentes y discentes (Goñi Zabala, 2005; Rué, 2007).

El profesorado señala que las acciones más necesarias para favorecer el Proceso de Convergencia son las siguientes:

- Compromiso e implicación del profesorado.
- Financiación adecuada.
- Reconocimiento de la docencia universitaria.
- Compromiso e implicación de los estudiantes.
- Formación del profesorado.

Por el contrario, aquellas acciones que menos van a incidir en el Proceso de Convergencia son: compromiso e implicación del PAS, formación del PAS, disposición para la movilidad, liderazgo de los equipos rectorales y dinamización desde los equipos decanales.

La ordenación de las acciones según la valoración de su importancia pone de manifiesto que serán los aspectos referidos y/o dirigidos al profesorado los que tendrán una mayor incidencia en el desarrollo del Proceso de Convergencia Europea. Así, más



allá de las exigencias institucionales y administrativas, los profesores entienden que de ellos va a depender en gran medida el éxito de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En primer lugar, reconocen que es *necesaria su implicación y su compromiso* con los cambios que van a suceder. Al igual que en otras reformas del sistema educativo, también en este caso el profesorado juega un papel especialmente relevante no solo por las adaptaciones que tendrá que realizar con carácter individual, sino por la incidencia que estos cambios pueden provocar en la manera de entender su desempeño como docente y, en definitiva, en el desafío a su identidad profesional (Rué, 2006).

El hecho de que los profesores hayan puntuado tan alto este aspecto indica que han tomado conciencia de que los cambios no serán solo de tipo estructural, sino también de carácter pedagógico. Y es en este ámbito en el que es imprescindible su complicidad. Los cambios estructurales y las medidas administrativas que los acompañan pueden diseñarse desde los despachos y, al arbitrar las medidas que los harán viables y efectivos, conseguir que se implementen. Pero cuando se trata de incidir en la manera de planificar, organizar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje estamos apelando a la esencia del ejercicio profesional docente y, con ello, a sus concepciones y prácticas didácticas configuradas a través de un proceso de socialización y aprendizaje profesional que se alimenta y retroalimenta por la experiencia acumulada a nivel individual y en el *imaginario colectivo*, de ahí la necesidad de una reconceptualización de las teorías expuestas y teorías en uso que informan el trabajo del docente universitario y que, por otro lado, permitan ir avanzando hacia nuevas formas de cultura profesional.

Uno de los rasgos que debería caracterizar esta nueva manera de entender la profesionalidad docente universitaria reside en el *reconocimiento de la enseñanza* como tarea fundamental para conseguir que, al menos, sea tan valorada como la investigación en el ámbito universitario. Éste ha sido, de hecho, otro de los elementos que ha obtenido una importante valoración para facilitar el éxito del Proceso de Convergencia. Esforzarse en ser un buen docente o simplemente *dedicarse* a la docencia no solo es inusual entre el profesorado universitario, sino incluso innecesario porque el prestigio se alcanza a través de la investigación. Hay un cierto consenso en la idea de que la convergencia va a exigir mayor tiempo y esfuerzo por parte del profesorado no solo porque tendrán que modificar sus modos de actuación, sino porque desde el nuevo enfoque –más centrado en el aprendizaje del estudiante–, el profesor se convertirá en un *facilitador* que organiza situaciones y acompaña a los estudiantes para que desarrollen las competencias requeridas. Se trata de un papel ampliado

cuantitativa y cualitativamente que requiere un tránsito no solo cognitivo y procedimental, sino también actitudinal para el que se requiere disposición y formación (Rué, 2004; Zabalza, 2003).

La *necesidad de mejorar la formación del profesorado* ha sido otra de las acciones que se ha valorado como prioritaria para avanzar en el Proceso de Convergencia. Si bien la formación resulta imprescindible como garantía de un ejercicio profesional fundamentado y cualificado, en el caso del profesorado universitario ésta se reduce a la preparación en el área disciplinar específica -en muchos casos, fruto de los intereses de investigación-, olvidando o relegando a una decisión personal la formación psicopedagógica vinculada al desarrollo de la docencia universitaria. Los avances en la investigación en la denominada didáctica universitaria, la toma de conciencia de las instituciones y responsables académicos, así como el interés formativo de los propios docentes que quieren satisfacer sus necesidades y superar las dificultades en su función de enseñantes están modificando esta perspectiva y reclamando una atención preferente a los programas de formación del profesorado universitario (Biggs, 2005; Knight, 2005). En definitiva, estamos ante un cuestionamiento de la manera tradicional de aprender a ser profesor, superando los modelos artesanales de imitación y ensayo-error, además de plantear y promover el desarrollo profesional, no ya desde la acumulación de experiencia, sino a través de mecanismos basados en el análisis, la reflexión, el diálogo profesional, la observación entre pares, etc.

Por tanto, el reconocimiento de la necesidad de una formación para el profesorado universitario representa una legítima aspiración a nivel profesional cuyo alcance se ve ampliado en la situación de reforma actual. En cualquier caso, y teniendo en cuenta la cultura universitaria -en particular la desconfianza de algunos académicos en la formación para la docencia en la Educación Superior-, no deja de ser significativo que el profesorado reclame esta acción como uno de los factores que pueden contribuir al Proceso de Convergencia Europea. Identificar qué formación y bajo qué formatos será una tarea importante para que la oferta se adecúe a las necesidades y responda a las expectativas que se han desvelado con motivo de las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que se van a promover bajo el paraguas de la Convergencia Europea (Valcárcel, 2004).

Así pues, se confirma la idea de que *no sin los profesores* (Michavila, 2005) y, con ello, la urgencia de comprender las percepciones y valoraciones que les provoca este Proceso de Convergencia, de atender a las necesidades que les genera, de responder a las preocupaciones que les suscita y, en definitiva, de ayudarles a pensar y actuar como docentes universitarios desde otros marcos de referencia.

Otra de las acciones que van a favorecer el Proceso de Convergencia es la dirigida a *facilitar la implicación y el compromiso del alumnado*. Los cambios en las formas de enseñar modifican también las formas de aprender. Los estudiantes están llamados a ejercer un papel protagonista en cuanto a su aprendizaje y a cultivar su autonomía en las decisiones sobre su formación y futura inserción laboral. En los diversos documentos que están desarrollando y ampliando los acuerdos políticos de Bolonia y las sucesivas reuniones, se insiste en que el interés se centra en el aprendizaje, en cómo facilitarlo, en que sea realmente significativo y se prolongue en el tiempo, ayudando a propiciar nuevos aprendizajes que permitan una continua actualización y una formación permanente, tal y como se reclama en la sociedad actual. La responsabilidad del aprendizaje se traslada al alumno, que será el que tenga que tomar conciencia de sus posibilidades, superar las limitaciones y buscar las ayudas que precisa.

Observamos que ante ciertas acciones se ha producido una discrepancia en cuanto a su valoración. Tal es el caso de los ítems: *Disposición para la movilidad* y *Liderazgo de los equipos rectorales*. Por otra parte, se aprecia que existe una coincidencia en las valoraciones referidas a: *Compromiso e implicación del profesorado*, *Formación del profesorado* y *Financiación adecuada*.

## Análisis de componentes principales para datos categóricos

TABLA VI. Resumen del procesamiento de los casos

Casos activos válidos	907
Casos activos con valores perdidos	94
Casos suplementarios	14
Total	1015
Casos usados en el análisis	1001

TABLA VII. Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
		Total (Autovalores)
1	,905	6,991
2	,504	1,915
Total	,937(a)	8,906

(a) El Alfa de Cronbach El total está basado en los autovalores totales.

TABLA VIII. Saturaciones en componentes

Acciones para favorecer el Proceso de Convergencia Europea	Dimensión	
	1	2
Financiación adecuada	,613	<b>-,451</b>
Adaptación del modelo organizativo de la universidad	,685	<b>-,339</b>
Optimización de la gestión universitaria	,700	<b>-,264</b>
Liderazgo de los equipos rectorales	,540	,394
Dinamización desde equipos decanales	,601	,347
Apoyo desde equipos directivos departamentales	,639	,300
Compromiso e implicación del profesorado	,698	<b>-,485</b>
Formación del profesorado	,626	-,155
Disposición para la movilidad	,341	,078
Reconocimiento de la docencia universitaria	,547	<b>-,264</b>
Financiación de proyectos de innovación docente	,601	,109
Investigación en temas de docencia universitaria	,543	,155
Recogida y difusión de buenas prácticas	,645	,263
Compromiso e implicación del PAS	,548	,461
Formación del PAS	,529	,519
Compromiso e implicación de los estudiantes	,639	<b>-,146</b>
Preparación de los estudiantes	,655	<b>-,379</b>
Creación de unidades de apoyo para la convergencia europea	,637	,265
Documentación/difusión de la información	,637	-,063

Con el análisis realizado obtenemos las *puntuaciones de los objetos* (asignación de una puntuación a cada profesor) en cada una de estas dos dimensiones.

La primera dimensión funciona como una medida global de las necesidades, entendiendo que los sujetos (profesorado) con mayor valor en esta medida manifiestan más necesidad de promover el conjunto de las acciones propuestas (ítems) para favorecer el Proceso de Convergencia Europea. Por el contrario, una puntuación más baja nos indica una percepción menor de la necesidad de promover dichas acciones.

La segunda dimensión nos señala la priorización de esas acciones. Contrasta o separa el grupo de las acciones de mayor necesidad percibida (puntuaciones en negrita) y referidas a los aspectos más cercanos y cotidianos al profesorado, frente al grupo de menor necesidad percibida (puntuaciones subrayadas) y referidas a aspectos o bien de otros sectores de la comunidad universitaria (PAS), o bien referidos a cuestiones de política universitaria y de gestión (rectorado, decanato, departamentos).

A partir de estas nuevas variables realizaremos un análisis diferencial comparativo en función de variables personales como el sexo y de variables profesionales como la categoría administrativa o el desempeño de cargos académicos.

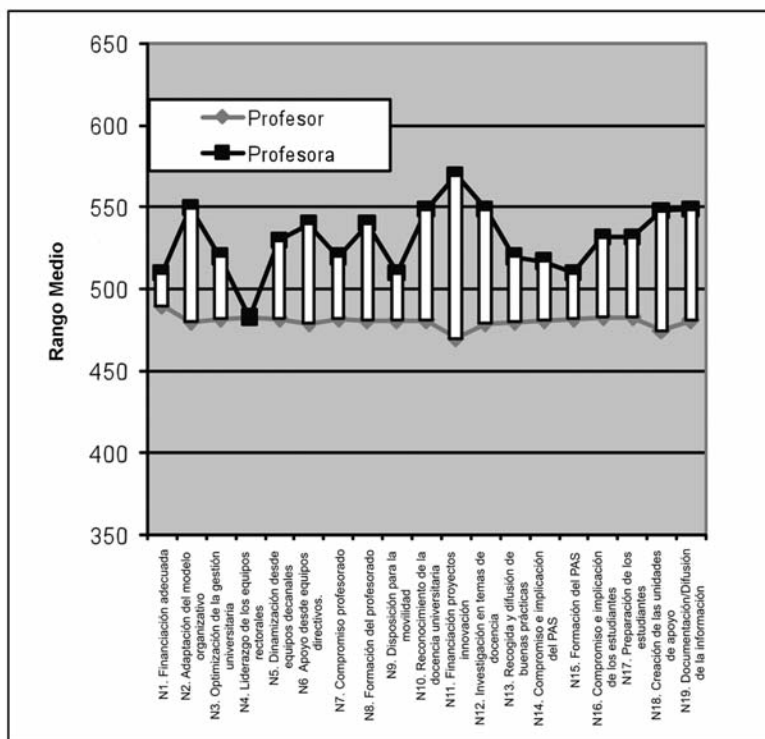
## Análisis diferencial comparativo atendiendo a variables personales

Las profesoras perciben globalmente las acciones con mayor necesidad significativa que los profesores, siendo además menos discrepantes que ellos en las valoraciones.

TABLA IX. Estadísticos de grupo Promover acciones según sexo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
Necesidades factor I	Profesor	748	-0,0691	1,12850	t = -5,350
	Profesora	250	0,2005	0,45703	gl =963,767
	Diferencia de medias		-0,2695		sig. = 0,000

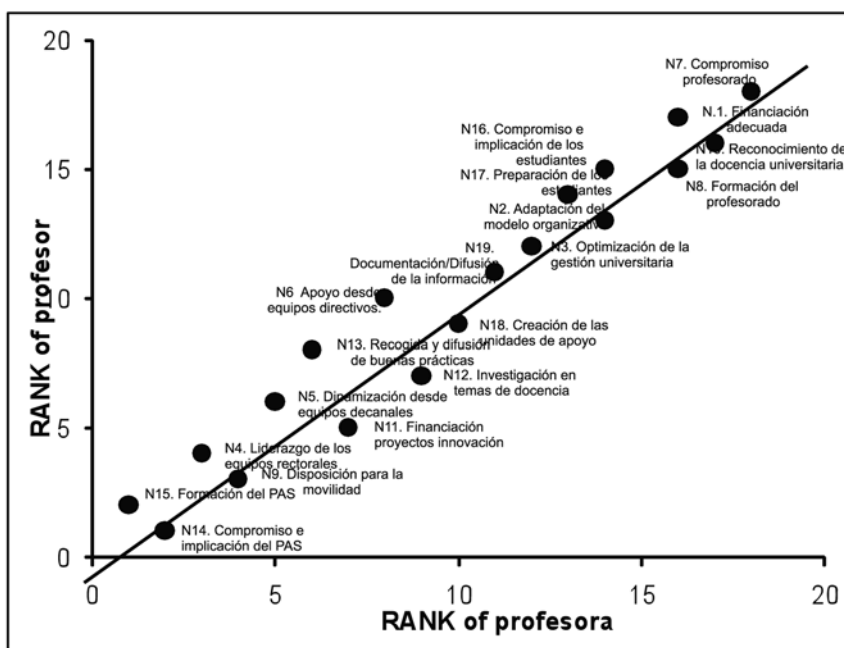
GRÁFICO I. Necesidad de promover acciones en función del sexo y por rango promedio



Como podemos observar en el Gráfico I, en la práctica totalidad de las acciones, la mayor valoración de las profesoras es significativa. Únicamente en el ítem referido al *liderazgo de los equipos rectorales* la valoración de los grupos es similar.

La mayor valoración de las necesidades de las profesoras frente a los profesores no se traduce en una priorización diferente. La ordenación de las necesidades que hace cada grupo es similar, con una variabilidad compartida del 95% (Gráfico II).

GRÁFICO II. Priorización de la necesidad de promover acciones según el sexo



En cuanto a la edad y a los años de experiencia, no se perciben diferencias significativas en la valoración de las acciones que se deberían acometer para favorecer el Proceso de Convergencia Europea. Además, su priorización es muy similar; en concreto, entre los grupos de edad se constata una variabilidad compartida del 97,7%.

## Análisis diferencial comparativo por variables profesionales

Atendiendo a la *categoría administrativa*, el profesorado contratado percibe mayor grado de necesidad global en las acciones de promoción del Proceso de Convergencia Europea frente al profesorado funcionario, siendo además éste más discrepante como grupo en las valoraciones.

TABLA X. Estadísticos de grupo Necesidad de promover acciones y categoría administrativa

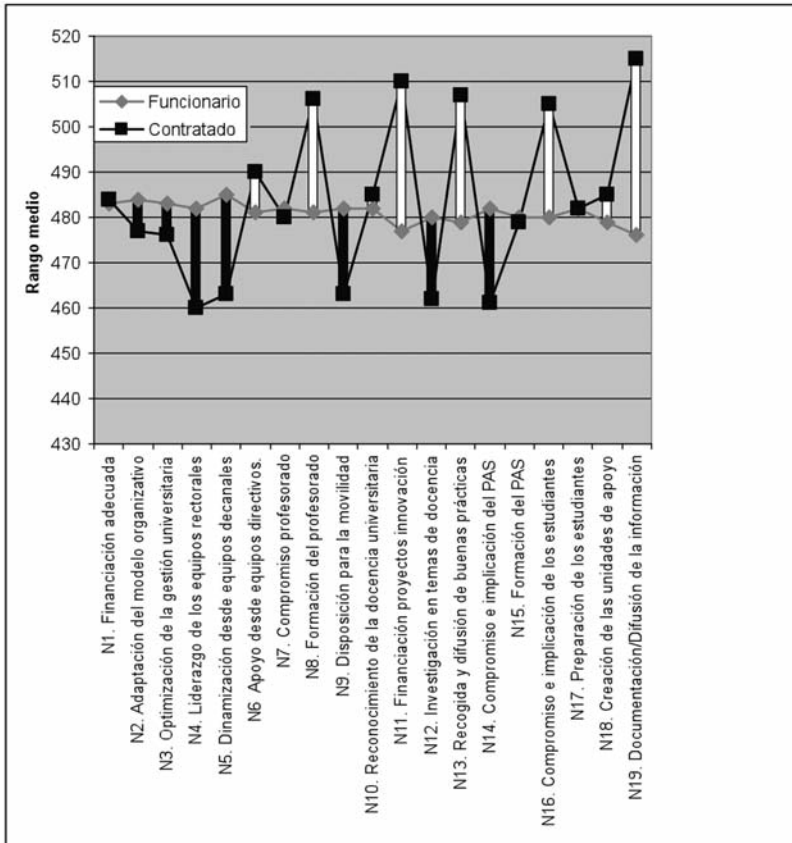
Necesidades factor I	Categoría administrativa	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
	Funcionario	736	-.0248	1,09847	t = -1,963
	Contratado	249	,0885	,64794	gl = 731,437
	Diferencia de medias		-.1132		sig. = 0,050

La mayor valoración de las necesidades de los profesores contratados frente a los profesores funcionarios no se traduce en una priorización diferente. La ordenación de las necesidades que hace cada grupo es prácticamente igual, con una variabilidad compartida del 93,5%.

Atendiendo a los resultados que se reflejan en el Gráfico III, el profesorado contratado reclama sobre todo acciones referidas al impulso de proyectos de formación e innovación, difusión de buenas prácticas y, en general, a un mayor conocimiento de los significados de los cambios que va a suponer la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Rué, 2006, 2007). Por otra parte, el profesorado funcionario es más exigente en cuanto al necesario liderazgo de los equipos rectorales y decanales, a la promoción de la movilidad docente y a la implicación del PAS. Además, señalan que es preciso adaptar el modelo organizativo de la universidad y optimizar sus mecanismos de gestión. Así pues, el profesorado funcionario valora en mayor medida las actuaciones de carácter externo a las aulas y hace hincapié en la necesidad de disponer de un contexto institucional comprometido e implicado, de manera que se garanticen las condiciones académicas, organizativas y estructurales necesarias. Ambos colectivos valoran de igual manera la necesidad de disponer de financiación adecuada y conseguir motivar e implicar a los estudiantes.

Por otra parte, el profesorado con *cargo académico* percibe mayor grado de necesidad global en las acciones de promoción del Proceso de Convergencia Europea frente al resto del profesorado.

GRÁFICO III. Necesidad de promover acciones y categoría administrativa según rango promedio



Si bien, los grupos manifiestan diferencias significativas en las valoraciones de las acciones, la priorización es prácticamente igual, con una variabilidad compartida del 90%.

En el Gráfico IV se aprecian ciertas diferencias en cuanto a las valoraciones del profesorado que desempeña cargos directivos. Reclaman en mayor medida el liderazgo de los equipos rectorales para impulsar el proceso de adaptación y manifiestan su confianza en la creación de unidades de apoyo a la convergencia para diseñar, implementar y coordinar las actuaciones necesarias. También ofrecen valoraciones más altas en cuanto a la necesidad de garantizar la formación y compromiso del personal de administración y servicios.

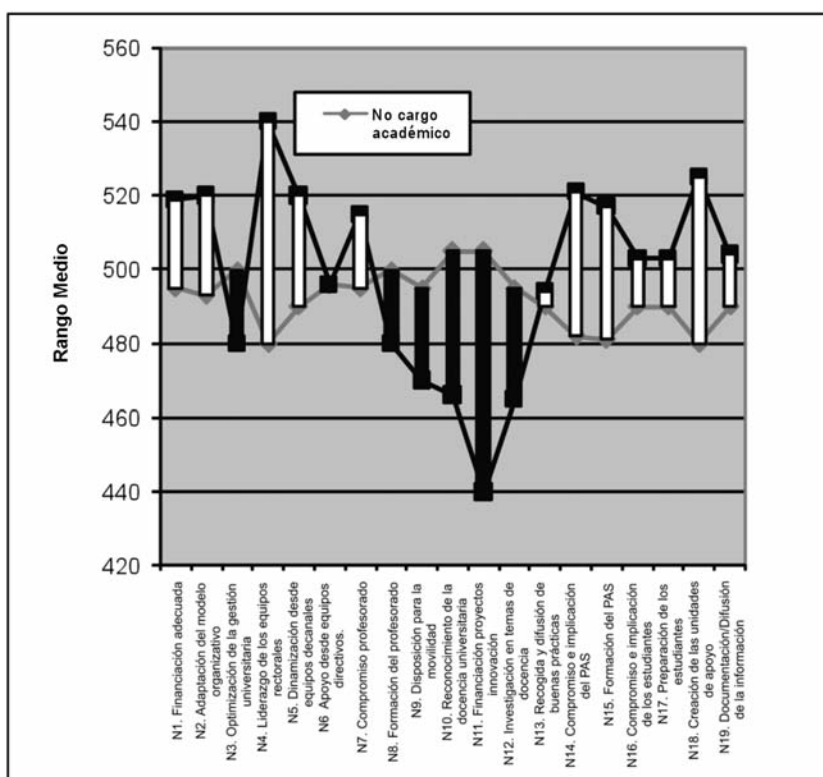


Por otra parte, sus puntuaciones son más bajas al referirse a cuestiones como impulsar proyectos de innovación, potenciar el reconocimiento de la docencia, profundizar en la investigación sobre temáticas relativas a la enseñanza universitaria, promover la formación del profesorado y facilitar su movilidad.

TABLA XI. Estadísticos de grupo Necesidad de promover acciones y cargo académico

Necesidades Fator I	Cargo académico	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
	No	809	-0,0272	1,08422	t = -2,453
	Sí	192	0,1117	0,58077	gl = 548,869
	Diferencia de medias		0,1390		sig = 0,014

GRÁFICO IV. Necesidad de promover acciones y cargo académico según rango promedio



Estos resultados nos llevan a considerar que los miembros de los equipos directivos de nuestras universidades participan de una visión del cambio que responde más a un enfoque racional centrado en la creación de estructuras y en el impulso de arriba-abajo que en el apoyo a medidas de promoción e incentivación de la docencia, la innovación y la investigación del profesorado a través de acciones que vayan generando una cultura compartida de mejora desde la realidad concreta de sus aulas y su centro.

Hemos de tener en cuenta que la puesta en práctica de las novedades derivadas de la creación del EEES supondrán una reforma profunda de las enseñanzas universitarias. Por lo tanto, conviene recordar las lecciones aprendidas sobre el cambio y ser conscientes de que, más allá de los elementos estructurales y organizativos que posibiliten el necesario desarrollo institucional, es preciso atender de manera prioritaria a los elementos de carácter pedagógico que contribuirán al desarrollo curricular y profesional docente (Fullan, 2002, 2007).

Quizás los equipos directivos universitarios asumen una visión limitada y deficitaria de su papel al ceñirlo únicamente a cuestiones burocráticas, administrativas y de gestión, renunciando (posiblemente por desconocimiento o ausencia de la necesaria formación) a una actuación como líderes pedagógicos capaces de diseñar e impulsar una fundamentada planificación estratégica en sus centros desde la que se contextualicen los objetivos, procedimientos y resultados que va a suponer la adaptación al EEES en función de los recursos humanos, materiales y funcionales de que disponen.

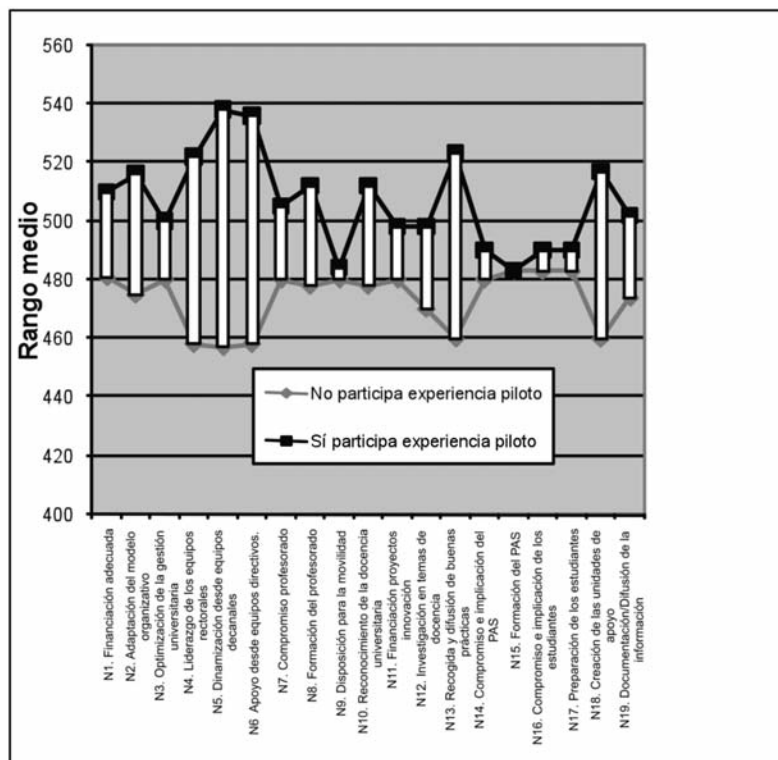
## **Análisis diferencial comparativo atendiendo a la participación en experiencias piloto**

El profesorado que está participando en experiencias piloto valora con mayor puntuación todas las acciones que les ofrecimos para impulsar el Proceso de Convergencia Europea.

**TABLA XII.** Estadísticos de grupo Necesidad de promover acciones y participación en experiencias

Necesidades Fator I	¿Está participando actualmente en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia?	N	Media	Desviación típ.	Proba t
	Sí	421	0,1109	0,67619	gl = 929,684
	Diferencia de medias		-0,19768		sig. = 0,001

GRÁFICO V. Necesidad de promover acciones en función de la participación en experiencias piloto y según rango promedio



Como se puede observar en el Gráfico V, las diferencias en las puntuaciones son especialmente destacadas en las acciones referidas al liderazgo de los equipos rectorales, equipos decanales y equipos departamentales, la creación de unidades de apoyo a la convergencia y la difusión de buenas prácticas.

El profesorado que está participando en experiencias piloto ofrece una mayor puntuación a la necesidad de difundir buenas prácticas. A través de diversos foros, jornadas y encuentros, los docentes reclaman la necesidad de contar con ejemplos y referencias que les orienten a la hora de modificar sus prácticas docentes y les ayuden a valorar sus actuaciones en el nuevo marco definido desde los acuerdos de Bolonia. Y son precisamente aquellos que han iniciado nuevas formas de planificar, enseñar, evaluar o tutorizar los que más acusan la sensación de desconcierto o la inseguridad

que provoca hacer cosas nuevas, o modificar hábitos y rutinas asentadas y perpetuadas en la memoria colectiva fraguada a través de un proceso de socialización profesional inconsciente, pero constante en la línea de configurar una identidad profesional docente limitada y disminuida.

Por otra parte, este profesorado implicado en iniciativas de experimentación también reclama un mayor liderazgo de los equipos directivos universitarios en cada uno de sus tres niveles: rectorado, centro y departamento. Una vez más se apuesta por una concepción de las dinámicas de cambio fundamentada en un enfoque técnico-racional desde el que serán los órganos de poder los que mayoritariamente podrán impulsar los procesos de revisión y mejora a través de los mecanismos formales de organización y presión de los que disponen las instituciones. En esta misma línea, hay que situar la propuesta de creación de unidades específicas de apoyo a la convergencia: son las estructuras las que sostienen y garantizan el buen funcionamiento de la organización a través de un adecuado reparto de tareas y responsabilidades, y de un control jerárquico de las unidades organizativas.

Probablemente muchos de éstos *pioneros* de la convergencia se han sentido un poco abandonados, teniendo que afrontar en solitario los sinsabores del cambio sin contar con el respaldo institucional necesario. Se han visto *solos ante el peligro* y reclaman un mayor compromiso de las autoridades que contribuya a clarificar las contrariedades e incongruencias que a nivel normativo, administrativo e incluso didáctico se pueden estar dando en este período de experimentación y transición.

## Análisis diferencial comparativo según el nivel de información que se posee

TABLA XII. Estadísticas de grupo necesidad de promover acciones y participación en experiencias

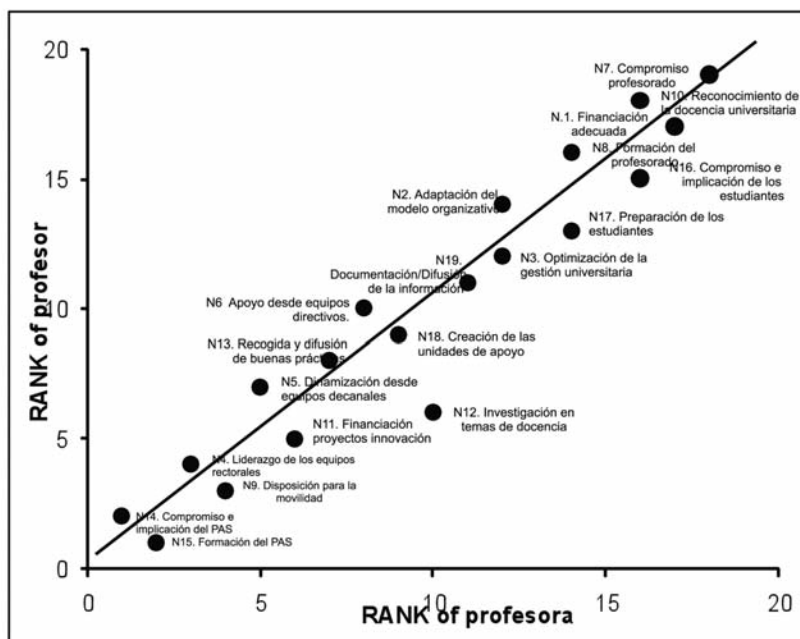
Necesidades Fator I	¿Está participando actualmente en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia?	N	Media	Desviación típ.	Proba t
	No		569	-0,0868	1,19713
Sí		421	0,1109	0,67619	gl = 929,684
	Diferencia de medias		-0,19768		sig. = 0,001

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

(a) Se usa el tamaño muestral de la media armónica = 97,551.

(b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos.

GRÁFICO VI. Priorización de la necesidad de promover acciones según el nivel de información



El profesorado que manifiesta *no tener información* sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior es el que valora en menor medida las acciones para favorecer el Proceso de Convergencia Europea, frente al profesorado que indica tener un nivel de información medio-alto, es decir, que señala que posee bastante información. Curiosamente, el profesorado que manifiesta tener *mucho información* percibe también menores necesidades, produciéndose entre ellos una mayor discrepancia intergrupo (mayor variabilidad).

### Análisis log-lineal de las relaciones conjuntas

Los resultados comentados nos ofrecen una valoración de las acciones que habría que impulsar para facilitar la creación del EEES. A través del análisis log-lineal vamos a obtener un modelo que nos describa las relaciones entre las diversas variables y los efectos significativos que generan. En nuestro caso, buscamos el modelo más ajustado que

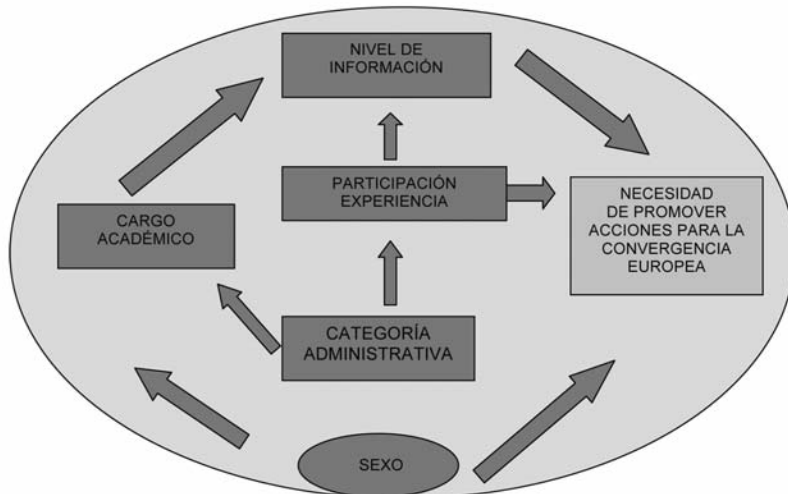
incluya todos los efectos que están influyendo en la valoración de las acciones para la convergencia.

Consideramos las variables que en las relaciones bivariadas muestran diferencias significativas en la valoración de las acciones necesarias para facilitar el Proceso de Convergencia, y categorizamos la variable Necesidad F1 en tres niveles con los puntos de corte del percentil 25 y 75.

Aceptamos la consideración de que solo se producen relaciones binarias entre las variables ( $P=0,214$ ), siendo el modelo más parsimonioso y no difiriendo significativamente de los datos ( $P=0,138$ ) el representado en la figura I. La lectura de la figura I muestra lo siguiente:

- El sexo, la participación en experiencias y el nivel de información ejercen una influencia directa en la valoración de las acciones para la convergencia.
- La participación en experiencias y el cargo académico suponen una influencia de tipo indirecto sobre la necesidad de promover acciones de apoyo a la Convergencia Europea, que se canaliza a través del nivel de información.
- La influencia de la categoría administrativa, en cuanto a la valoración de las acciones para la convergencia, es también indirecta y se canaliza a través de la participación en experiencias.

GRÁFICO VI. Priorización de la necesidad de promover acciones según el nivel de información



## Conclusiones

El Proceso de Convergencia Europea ha suscitado diversas críticas desde las que, por diferentes razones y bajo diversos enfoques, se han destacado sus orígenes político-ideológicos, sus intereses económicos o su carácter de reforma impuesta desde los poderes públicos en respuesta a un afán de modernidad globalizadora de las enseñanzas universitarias.

Superar las incertidumbres, resistencias y rechazos que suscita la perspectiva ideológica y economicista del Proceso de Convergencia o la visión reduccionista del cambio normativo que se impone desde la legislación supone situarse más allá de los parámetros técnicos y burocráticos, y aprovechar esta coyuntura para reflexionar sobre la universidad que tenemos y hacia dónde queremos orientarla, tanto en lo referente a sus finalidades, estructuras y servicios, como en su organización interna; en particular, en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de formación. A través del estudio que hemos presentado se ha recogido la voz del profesorado, y sus respuestas han sido inequívocas al identificar dos niveles de actuación: uno institucional referido a los aspectos administrativos y organizativos que es preciso adaptar y armonizar, y otro de centro y de aula como espacios de intercambio en los que se concretan las prácticas educativas y, por tanto, se pone en juego la capacidad educativa y formadora de la institución universitaria.

Así pues, la profunda reforma de los sistemas de Educación Superior que supone el Proceso de Convergencia Europea implica no solo tomar decisiones a nivel macro de manera que se adapten las estructuras y se regulen las nuevas formas de proceder a nivel administrativo. Es preciso disponer de los recursos funcionales, económicos y humanos necesarios para que la adaptación sea posible más allá de los discursos y las intenciones, y que llegue a impregnar las actuaciones en los centros y las aulas. El Proceso de Convergencia supone un replanteamiento del marco pedagógico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y, por tanto, un desafío al trabajo de los agentes más directamente implicados en tales actividades, es decir, se proponen nuevos papeles docentes y nuevos papeles discentes.

Los profesores han sido claros y contundentes al valorar que el compromiso y la implicación del profesorado será la condición determinante del Proceso de Convergencia, mientras que el compromiso y la implicación de los estudiantes constituirá la condición imprescindible para el logro de los objetivos de mejora de la calidad de la Educación Superior.

Para ello es preciso avanzar hacia un cambio de cultura en la comunidad universitaria desde la que se puedan propiciar formatos de planificación orientados por el reconocimiento del trabajo y el esfuerzo que debe realizar el alumnado, propuestas metodológicas que estimulen el aprendizaje autónomo del estudiante y mecanismos de apoyo y asesoramiento que favorezcan una disposición al aprendizaje a lo largo de la vida.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está recibiendo un importante impulso político y académico, tanto desde la administración educativa como desde los equipos rectorales, lo que sin duda contribuirá a facilitar la transición a nivel administrativo. Pero más allá del marco institucional, deberían promoverse actuaciones que incidieran más directamente en el profesorado y los estudiantes para lograr que la convergencia sea percibida como creíble, viable y positiva para mejorar los procesos organizativos en la Educación Superior y contribuir al desarrollo de aprendizajes más fructíferos y valiosos.

La demanda de una formación por parte de los docentes universitarios, no solo para asumir en mejores condiciones los retos del proceso de Bolonia en sus facetas más funcionales y/o procedimentales, sino como ocasión para el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas, se convierte en una oportunidad para avanzar hacia procesos de innovación y mejora que, más allá de las acciones puntuales de las convocatorias de formación e innovación *ad hoc*, están generando dinámicas de revisión y de transformación muy interesantes, en especial, cuando dichos procesos de formación e innovación desafían la estructura profunda de las convicciones y de las actuaciones de los docentes, es decir, cuando se cuestiona y se propone alterar el currículo universitario en cuanto a los contenidos a enseñar, a cómo enseñarlos y evaluarlos.

En esta línea están trabajando la mayoría de las universidades del Estado español, tal y como hemos podido verificar en la investigación que hemos desarrollado al amparo de la convocatoria de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades (González Sanmamed, 2006) en la que analizamos las iniciativas de formación e innovación que han puesto en marcha las universidades españolas para apoyar e impulsar el Proceso de Convergencia Europea.

## Referencias bibliográficas

ALBA, C. Y CARBALLO, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades



- españolas vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.
- BENITO, A., CRUZ, A. & ICARÁN, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 41-52.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- CABELLO, J. Y ANTÓN, P. (2005). Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación*, 337, 149-167.
- CARRACEDO, L. Y SOJO, C. (Coords.). (2002). *Hacia un espacio común de Enseñanza Superior*. Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de Murcia.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONTRERAS, L.C. Y RODRÍGUEZ, J.M. (2004). La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 195, 6-11.
- DE PABLOS, J. Y VILLACIERVOS, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- ESCRIBANO GARCÍA, C.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la Universidad, en el profesorado y en el alumnado*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). *Las fuerzas del cambio: con creces*. Madrid: Akal.
- GARCÍA NIETO, N. ET AL. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOÑI ZABALA, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- GROS, B. Y ROMANÁ, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- KNIGHT, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, R., SANTOS, M.C., RAPOSO, M., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y MUÑOZ, E. (2005). *Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG*. XI Congreso de Formación

- del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- MARGALEF, L. Y ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- MARTÍN, C., RUIZ, C. Y POLO, B. (2005). *Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- MUÑOZ, E., RAPOSO, M., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y ZABALZA, M. (2004). *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos fundamentais*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- PAREDES, J. Y ESTEBANELL, M. (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior. *Revista de Educación*, 337, 125-148.
- RUÍ, J. (2006). Escenarios universitarios, culturas docentes y participación en el cambio. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 11-20.
- (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, P. Y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2005). Las universidades españolas ante el Proceso de Convergencia Europea: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- SANGRÀ, A. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2004). (Coord.). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Ediuoc.
- SANTOS, M.C., LÓPEZ, R., RAPOSO, M., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y MUÑOZ, E. (2005). *Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- TAURINA, C., CARRETERO, R. Y AZNAR, S. (2004). Bases para un plan de apoyo a la docencia en el nuevo contexto europeo. *III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 1297-1303.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Fuentes electrónicas

- ATTALI, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Consultado el 12 de noviembre de 2005, de <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- BRICALL, J. (2000). *Informe Universidad, 2000*. Consultado el 12 de noviembre de 2005, de <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- DEARING, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Consultado el 12 de noviembre de 2005, de <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe>
- DECLARACIÓN BERGEN (2005). Consultado el 10 de marzo de 2006, de [http://www.mecd.es/universidades/eees/files/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf)
- DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003). Consultado el 10 de marzo de 2006, de [http://www.mecd.es/universidades/eees/files/030919Berlin\\_Communique.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf)
- DECLARACIÓN BOLONIA (1999). Consultado el 10 de abril de 2004, de [http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf)
- DECLARACIÓN LONDRES (2007). Consultado el 23 de junio de 2007, de <http://www.mecd.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf>
- DECLARACIÓN PRAGA (2001). Consultado el 10 de marzo de 2004, de [http://www.mecd.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)
- GALÁN CASADO, L. (Dir.) (2004). Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia. Informe de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de <http://www.uam.es/europea/proyectoCOSDIBO.pdf>
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir.) (2006). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea. Informe de investigación. Consultado el 10 de marzo de 2006, de <http://www.redu.um.es/eees>
- SUÁREZ ARROYO, B. (Coord.) (2003). Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0069/EEES\\_completo.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0069/EEES_completo.pdf)
- VALCARCEL, M. (Coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Informe de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf)
- (Coord.) (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Informe

de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0036/informe.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf)

**Dirección de contacto:** Mercedes González Sanmamed. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña. E-mail: mercedes@udc.es

# Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico

## Extra-school activities, school organization and achievement. A sociological approach

Antonio Guerrero Serón

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Sección Departamental de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas). Madrid, España.

### Resumen

Este artículo trata de exponer, breve y concisamente, un primer intento de aproximarse a conocer la ubicación y propiedades de las *actividades extraescolares*, en la consideración sociológica de las escuelas como organizaciones abiertas al entorno social en que se insertan y con el que se dirigen a la obtención de los fines y objetivos que la sociedad más amplia les fija. Traza, para ello, un marco conceptual sociológico, en el que analiza los datos de sendos trabajos genealógicos y etnográficos que desvelan, respectivamente, sus orígenes y destinos. Los primeros descubren la confluencia de una múltiple dinámica en el origen de las actividades extraescolares: la innovación pedagógica promovida desde el movimiento de las «escuelas nuevas»; la convergencia entre escuela y deporte en los inicios del proceso de civilización; junto a la escolarización de masas y el tratamiento prestado a la diversidad. Los datos etnográficos, obtenidos del estudio de tres casos (un colegio privado, un IES y un CEIP), en el seno de una investigación más amplia, sobre modelos de organizaciones escolares y tipos profesionales docentes, permiten ensayar una definición y tipología de dichas actividades, ubicarlas en la estructura interna de la organización y su entorno social, según los significados o propiedades que poseen para las escuelas como organizaciones, en el terreno adelantado por Durkheim, de la escuela como medio moral.

*Palabras clave:* actividades extraescolares, actividades complementarias, organización escolar, pedagogía, etnografía, panopticismo, medio moral, micropolítica.

### Abstract

This article deals with a brief and concise introduction of a first attempt to know the place and properties of *extra-school activities*, within the consideration of schools as organizations open to the social environment in which they are grounded and addressed up to obtain the aims and goals established by the wider society. In order to do that, a sociological conceptual framework is designed to collect and understand data coming from fieldwork based on Genealogy and Ethnography, and leading to their origins and destinations, respectively. The first kind of data shows up the plural dynamics at the beginnings of *extraschool activities*: pedagogical innovation promoted by the *new schools* movement; the convergence between school and sport at the beginnings of the process of civilization; next to mass schooling and coping with diversity. The ethnographic data (observation, documents and interviews) are coming from three case-studies of schools (CEIP, *Instituto* and Private ones), as a part of a wider study on models of school organization and their relationships with professional types of teachers. Altogether, both sources allow to arise a conceptualization and a typology of these activities in relationship to their meanings for the different components of schools, according to Durkheim's conception of schools as a moral *milieu*.

*Key words*: extra-school activities, complementary activities, school organizations, pedagogy, ethnography, panopticism, moral milieu, micropolitics.

Las líneas que siguen constituyen una pieza separada de una investigación más amplia, diseñada para conocer las consecuencias que las relaciones entre modelos de organización escolar (agregado, estructura o sistema) y tipos profesionales docentes (funcionario, profesional y democrático), poseen para los resultados del proceso de escolarización<sup>1</sup>, planteando, en concreto, la incidencia que las llamadas actividades extraescolares poseen en tales resultados. Específicamente, tratan de describir, cómo y en qué medida, esas actividades llegan a ser intermediarias entre las propiedades organizativas de las escuelas y los resultados de los alumnos. Los antecedentes están en un reciente trabajo (Guerrero, 2002), en el que, a modo de conclusión, se pone de manifiesto que la sociología de la educación, una vez superada su obsesión por el origen social, es capaz de plantear nuevas interpretaciones del rendimiento escolar.

---

<sup>1</sup> Se trata del Proyecto BSO2002-02284, PNICDIT 2002-2003, financiado por la DGICYT y realizado por un equipo de profesores dirigido por el profesor Fernández Enguita, entre los años 2002-05. Por razones de espacio, se suprime el resto de notas a pie de página y se incorpora al texto (A.G.S.)

El modelo de la escuela como sistema abierto al entorno, que considera la apertura del interior de la llamada *caja negra*, de la escuela, en su contexto social, permite conocer su funcionamiento interno y sus efectos. Avanza, así, sobre los resultados del Informe Coleman (1990), de mediados de los años sesenta, que incluyó el número de actividades extraescolares como factor de logro y acomete propuestas para reorganizar las escuelas en su entorno o medio social. Ahora es más cierta, por estar más razonada, la afirmación inicial de Dreeben (1994, p. 38) de que existe *una nueva dirección* en sociología de la educación, provocada por *el análisis de la estructura interna de las escuelas como fuente de resultados educativos*, que representa una contribución al conocimiento y aplicación de nuevas políticas sociales y educativas, capaces de influir *en las experiencias de los alumnos y conformar su aprendizaje*. Desde Europa, se corrobora esa posibilidad empírica y se asume que «la comprensión de las escuelas como organizaciones es previa y fundamental a la introducción de innovaciones en el proceso de enseñanza y en los cambios curriculares» (Ball, 1989, p. 9).

Por otra parte, si los análisis estructurales ilustran nuestra comprensión y práctica de las políticas sociales y educativas ¿por qué referirse sólo a la estructura interna de las escuelas como fuente de resultados educativos? Tomemos también, la estructura de relaciones externas, formada en lo esencial por las actividades extraescolares, como vehículo preferente de las relaciones con el medio y tratemos de encontrar sus efectos sobre el logro. Para acometer este estudio, el análisis sigue un diseño investigador que combina trabajo genealógico con etnográfico. Con el primero se indagan los orígenes históricos de tales actividades y su desarrollo posterior hasta su ubicación y propiedades presentes, dando como resultado sus conexiones con los movimientos de innovación pedagógica de las *escuelas nuevas* (Carreño, 2000 y Guerrero, Quintana y Seaje, 1977) con el proceso civilizador (Elías y Dunning, 1992); y con los procedimientos para afrontar la diversidad y la ósmosis entre el centro escolar y la escuela, en las sociedades avanzadas (Ascaso, 1996; Beas, 1998; MEC, 1996; Rodríguez, 1978). Con el trabajo etnográfico, los datos se obtienen con la intención de captar el significado que las actividades poseen para los centros, sus estructuras y su entorno: para las escuelas como organizaciones y su incidencia en el logro. Previamente, el trabajo de campo ha permitido formular una definición precisa de las *actividades extraescolares* y su clasificación en cuatro tipos.

## Naturalismo, proceso civilizador y escolarización de masas en los orígenes de las actividades extraescolares

La mayoría de las prácticas docentes innovadoras hoy presentes en nuestras aulas, surgieron como alternativas propuestas por el movimiento de las *escuelas nuevas*, que desplazan con nuevos métodos y formas de proceder, las estrategias obsoletas fuera de los límites espacio-temporales de las escuelas. Frente a la escuela tradicional, centrada en el maestro, el programa y el libro de texto, el descubrimiento de la psicología del desarrollo da prioridad a la evolución pedagógica del estudiante. Es un movimiento que trata de superar la práctica escolar al margen de la vida y de hacer valer las ideas naturalistas de Rousseau, sobre la bondad de la naturaleza humana y la maldad de la sociedad. Así lo expresan sus seguidores Pestalozzi y Froebel, con ideas como la escuela en el campo o el medio ambiente como educador y, sobre todo, con la consideración de la enseñanza como un jardín en el que cuidar la semilla o esencia de la naturaleza humana. Se entroniza la enseñanza centrada en el niño (*paidocentrismo*); la educación es un proceso continuo, que va desde la infancia a todas las etapas de la vida, basado en la observación y la experimentación (*activismo*); en que el conocimiento surgirá, por *vía* sensorial, de la espontánea curiosidad del niño (*espontaneísmo*) y, en dejar obrar a la naturaleza (*naturalismo*), profesor ideal hasta los 12 años. (Titone, 1981). Muchos de estos planteamientos naturalistas y esencialistas serán traducidos en instituciones y prácticas pedagógicas como el *kindergarten* de Froebel, las granjas-escuelas, las salidas y los huertos escolares.

En España, serán referentes de estas ideas rousseauianas, la «Escuela Moderna» de Ferrer i Guardia, partidaria también de una enseñanza armónica, progresiva y activa, y la figura pedagógica de Lorenzo Luzuriaga quien, en sus libros y escritos, recogerá las ideas del paidocentrismo y del activismo de un aprendizaje que se realiza observando, investigando, construyendo y resolviendo situaciones problemáticas. La educación debe propiciar la actividad espontánea y la iniciativa del niño, el cambio en la relación maestro-alumno implica que aquél pasa a ser guía, en una escuela vitalista que sea la vida misma (Carreño, 2000, p. 34). Colectivamente, esa renovación será protagonizada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), plataforma alternativa de defensa de la España Liberal Republicana, que hace frente a su exclusión del sistema de enseñanza de la Restauración. Su Boletín, el BILE, divulga el naturalismo, activismo y esencialismo de Pestalozzi, recomendando que: «absolutamente todo lo que puedas enseñar, no se lo enseñes mediante palabras: nada de palabras, cuando es posible la acción. La naturaleza instruye mejor que los hombres. (...) El maestro nutre y cuida



con santo respeto la semilla que ha plantado el padre celestial» (Guerrero et al., 1977, p. 98). Otras manifestaciones pedagógicas de la ILE son la inclusión de la música popular en las escuelas y las políticas de extensión universitaria de las Misiones Pedagógicas en la II República. También, las *colonias escolares* y las *rutas pedagógicas*, auténtica enseñanza activa y no meras excursiones, ya que necesitaban su preparación, confeccionando cuestionarios y material de observación y recogida de datos a lo largo del recorrido. Un naturalismo y activismo de vigencia y actualidad, como fundamentación pedagógica de parte de las actividades analizadas.

Igualmente, la presencia de juegos y torneos deportivos o de ejercicios corporales que hoy hallamos en las escuelas, parte tanto de los desarrollos curriculares como de los extracurriculares, hunde sus raíces en el proceso civilizador que venía teniendo lugar en las sociedades europeas desde finales del siglo XIV. En concreto, en el proceso de conversión de los juegos rurales en deportes, como parte de sus mismas bases e impulsado enormemente por las nuevas necesidades de mecanismos simbólicos de sublimación de la violencia en las relaciones sociales. La transformación de la violencia física en relaciones sociales, en rivalidad autorregulada se hará en las exclusivas *public schools* inglesas, mediante la realización consensuada de sus reglamentos. Su resultado será el deporte moderno, que encontrará cauces de desarrollo en la práctica en clubes, parroquias (los *cristianos musculares*) y, con el tiempo y apoyado por la popular *yellow press*, el deporte como espectáculo y su función de escaparate. Comenzará el *dispositivo deportivo*, impulsado por sectores sociales tan diversos como aristócratas, moralistas, empresarios, pedagogos y hasta párrocos anglicanos, que veían en el deporte un elemento moralizador y disciplinar; nexo de unión con el deporte escolar, a través de las escuelas parroquiales.

La aparición simultánea del deporte moderno y las organizaciones escolares dará lugar a mecanismos y escenarios de mutua colaboración. Desde entonces, la presencia del deporte ha ido ganando en importancia, teniendo un lugar prominente en el tratamiento de la *diversidad*: un aspecto característico de la escolarización de masas, que trajo consigo la generalización de la escolaridad en las sociedades industrializadas, con la incorporación de los sectores populares a la enseñanza secundaria. Un ciclo eminentemente propedéutico que deberá recomponer el peso de las lógicas curriculares en su interior, abriendo paso a la lógica meritocrática, junto a la humanista o tecnocrática, en aras de una mayor igualdad de oportunidades.

A ello se refería el pionero Waller cuando recomendaba afrontar la diversidad en aulas y centros mediante la puesta en marcha del llamado *dispositivo deportivo*, en el origen de las actividades aeróbicas y lúdicas, «respuestas clave de la escuela a esta

necesidad de contener el conflicto, ya que aportan salidas a las energías estudiantiles dentro del marco de la autoridad escolar» (Waller, 1932, p. 893). En un escenario de creciente calidad, la igualdad puede ser reconsiderada desde un currículo plural en su composición, donde el logro de componentes artísticos y deportivos compense al logro de tipo humanista y tecnocrático. Y lo haga tanto en disponibilidad potencial, como en consecución real de un capital académico susceptible de intercambio por capital cultural y social en el mercado de bienes simbólicos.

Estas disposiciones innovadoras, ya lejanas en el tiempo, fueron redefinidas más recientemente, por Elías y Dunning, insistiendo en las coincidencias entre el desarrollo del deporte y el *proceso civilizador*. Un proceso que comienza en Europa, con «la formación del Estado, la democratización funcional que supone la compensación del poder entre las clases, el refinamiento de los modales y normas sociales, y el aumento de la presión social sobre los individuos en forma de conciencia o super yo freudiano, para que autocontrolen su sexualidad y emociones» (Elías y Dunning, 1992, p. 24). Se refieren a la transformación de los juegos rurales de la época en juegos civilizados, de normas aceptadas por todos, empezando precisamente por los escolares de las *public schools* inglesas, como la del Rugby, donde nació la variedad de balompié que lleva su nombre, y expandiéndose desde entonces.

## El trabajo de campo: culturas organizativas y pedagogías

Para llevar a cabo este trabajo, se recurrió a la metodología del estudio de casos, con sus técnicas etnográficas como el instrumento heurístico necesario para surcar continuamente de lo empírico a lo cognitivo y viceversa. Se eligieron, al respecto, tres colegios y habilitaron, en cada uno de ellos, sesiones de trabajo para la recogida de datos (observaciones y entrevistas, consultas de actas y documentos de los órganos de gobierno) acerca del lugar de las actividades extraescolares en la organización y vida del centro y su entorno. Con carácter comparativo y suplementario se introdujeron fuentes secundarias, como páginas web y publicidad de centros privados. Lo más significativo de cada centro –todos de nombre ficticio– sigue a continuación.

El *Colegio Libre Kandinsky* es un centro privado, no concertado, que está ubicado entre una autovía y un centro comercial en la salida noble de una gran ciudad. Allí, en un centro de arquitectura modular, con un edificio por ciclo, más instalaciones comunes, se

imparte educación básica (el Bachillerato, estaba en proyecto) a unos cuatrocientos hijos de profesionales, que asisten desde diversos lugares, en jornada continua (8,30-14,30), por diversos medios y motivaciones. El Kandinsky es el resultado de la relación académico-mercantil entre la Fundación del mismo nombre, como su albacea carismática; la Junta de Profesores o Claustro, soberano en todo lo profesional; y los Padres, que contribuyen decisivamente y aprueban los presupuestos anuales; y, *quid pro quo*, forman parte de la Asamblea General, eligiendo un representante por clase.

Los principios, metodología y recursos con que funciona constituyen lo que se llama *pedagogía de autor*; al estar diseñada en su totalidad por Kandinsky, el pedagogo austriaco de ese nombre y aplicada a la organización y funcionamiento del centro, por profesores especializados en algún centro de los existentes. Su práctica significa, desde posiciones interpretativas weberianas, la *rutinización del carisma* de su creador, la incorporación de sus principios a la cotidianidad; adoptando rasgos harto singulares: como la jornada dividida en tres períodos de dos horas dedicados, sucesivamente, a materias cognitivas, motóricas y artísticas; la dedicación continua durante cuatro semanas a las materias fundamentales de primera hora; el saludo personal y cotidiano del tutor septenal a cada pupilo; la escritura con pluma de sus propios libros de texto; o la importancia de la música y la danza. Se conforma, así, una cultura escolar que, aunque para su prole apenas levanta una aquiescencia de resignación («Sí, somos un poco raritos», decía una alumna de secundaria entrevistada), es valorada por los padres y por su distinción, como símbolo de estatus. Y ése es el sentido que enlazan a su acción: acreditar la distinción, entendida como un valor incorporado a las prácticas cotidianas, que concede a quien la logra la distinción del estatus de pertenencia al grupo.

Su *micropolítica*, el dominio sobre el conflicto de Ball (1989), se basa en su sistema de información descendente y ascendente, responsable de su clima tan distendido. Tanto, que evidencia enseguida que *la homogeneidad pedagógica es un buen antídoto para el conflicto*. Tanto por la dinámica de trabajo que imprime, como por la existencia en su organización de un mecanismo que lo disuelve. Como evidencia está la preparación de sendos *mercadillos* navideño y veraniego; para los que los alumnos y *maestros* preparan objetos artesanos, llevan comidas u ofrecen servicios, cuyas ventas dedican a su llamada política de becas para alumnos de familias necesitadas; ya que «el colegio no es concertado, para sentirse *libre*», en palabras de su director. En paralelo, maestros y alumnos aprovechan para realizar una *exposición pedagógica*, donde muestran su producción trimestral, junto a actuaciones musicales y de *euritmia* (danza místico-terapéutica ideada por Kandinsky). Ceremonias y rituales que son hábiles para disolver el conflicto y reforzar la pertenencia al grupo.

A ello contribuyen, igualmente, las propiedades organizativas de sus actividades extraescolares, que mantienen un perfil consecuente de fidelidad al carisma heredado del fundador. Realizado por los profesores de los distintos ciclos, presentado a los padres y aprobado por el Claustro, máximo responsable académico del Colegio, el Programa General de *actividades complementarias y extraescolares* se recoge en su Reglamento de Régimen Interior y consta básicamente de actividades complementarias y generales del tipo de las fiestas pedagógicas trimestrales, concursos literarios, redacción de la revista de secundaria, etc. Es un Programa, declara solemne, dentro de la metodología Kandinsky, conteniendo: *actividades al aire libre* o *contactos con el medio ambiente vivo y real, de acuerdo con la evolución de la edad* (RRI, pp. 37-40). Para los alumnos y con carácter anual, se ofertan tres Escuelas de Teatro, Música y Deportes, a todo el alumnado y en horario de tarde, nada más terminado el horario lectivo, de las 14,30 horas en adelante, previo pago de la cantidad correspondiente. Una Escuela de Padres se ofertaba, igualmente, a últimas horas de la tarde y en fines de semana, donde eran formados en el modelo pedagógico Kandinsky, como parte esencial del programa.

El *Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) «Carabanchel Alto»* está ubicado en un barrio surgido de la remodelación de un histórico y combativo poblado de chabolas del extrarradio obrero de la misma ciudad. *Estamos ante un centro escolar* –escriben en el Proyecto Educativo–, *que en aspecto físico y en infraestructura, es el resultado de una serie de arreglos, añadidos, remiendos y remedios. Lo avallan tres edificios de distinta hechura y separados entre sí: carencia de gimnasio adecuado* (se construyó ese verano), *tutorías, zonas de reunión, salón de actos, etc.* Eso, a pesar de ser uno de los pocos colegios públicos con línea metodológica y organizativa propia, que le ha supuesto no poco trabajo extra: con la inspección y con los maestros que llegan nuevos, y de nuevas, cada año, a los que sus compañeros comprometidos dedicarán los dos primeros meses en explicar el proyecto y el resto del curso, en evitar que se vayan. Un proyecto curricular elaborado, ambicioso y ecléctico, que se puede denominar, como *pedagogía de diseño*: el resultado, en el PEC, de una cuidadosa selección de principios, prácticas e instituciones procedentes de pedagogos ligados al movimiento de las «nuevas escuelas» (Faure, Freinet y Neil; de cuyas teorías pedagógicas se han obtenido aspectos concretos: la *agenda escolar*, la *cooperativa*, el *buerto* y la *granja* escolares, o la *biblioteca de aula* que, juntas y operando en comandita, se plasman en la didáctica y organización de este CEIP. No obstante, la llegada cada año, por concurso de traslado, de nuevo profesorado, no necesariamente afín a los principios contenidos en el PEC, suponía confiar en la suerte y diseñar estrategias de captación de apoyos para que esa *pedagogía de diseño* e innovadora siguiese

con mayoría activa en el centro. Según la directora, los profesores que apoyaban el PEC eran sólo algo más de la mitad del Claustro, conviniendo en que su cultura era de *supervivencia*.

Su *micropolítica*, como ocurría en el Kandinsky, cuenta también con una doble dirección: la *innovadora* y la legal; en realidad, casi las mismas personas en muy similar posición; pero con diferente denominación. Por ejemplo, la Junta Permanente era el Consejo Escolar ampliado en número. Pero las diferencias determinantes eran el funcionamiento asambleario del CEIP y su dirección colegiada, que adecuaban ideas e instituciones y resultaban ágiles y operativas en la resolución de conflictos. Las reuniones estaban todas autoconvocadas: las Asambleas de clase, «los lunes por la mañana» y las Juntas de Alumnos, «los viernes por la tarde». La unidad representativa eran las asambleas de cursos, que se reunían y subían y bajaban toda la información del centro en sentido ascendente y descendente. Una *cooperativa*, además, se encargaba de la gestión de las actividades extraescolares y compras de material escolar del colegio: ambas eran, según dijo una madre y en opinión generalizada, *las joyas de la corona* del centro.

En el CEIP «Carabanchel-Alto», las *actividades fuera del colegio*, como las llama uno de sus fundadores, continúan el naturalismo pedagógico del origen de su modelo, pues su importancia radica en que «los niños y niñas urbanos puedan estudiar y aprender de la naturaleza de modo directo, en un proceso de observación y contacto [llevando a cabo] salidas, convivencias, observación y estudio, que suponen un gran esfuerzo de los profesores y una especial aportación de los padres y que buscan integrar los espacios y los tiempos en un trabajo por proyectos» (Lara, 2004, p. 139). Todos los cursos, todos los niños pasaban dos noches durmiendo fuera de casa, «para un segundo destete, esta vez de la familia», la directora argumentaba metafóricamente. «Los que más costaba que fueran eran los niños y sobre todo las chicas de etnia gitana: «es que p'a nosotros -remedaba con afecto la directora a una madre-, es mu diferente y hasta que no estamos t'os no dormimos en paz». De manera parecida al «Colegio Libre», los profesores del CEIP, en su profesionalidad, sienten la responsabilidad de ofrecer, en su «trabajo por proyectos», lo mejor de sí mismos, agotando las posibilidades didácticas de las actividades con las *complementarias*. Pero, como ejemplos de integración, desde la AMPA, «un componente muy activo del centro» -decía una profesora-, se organizan igualmente *salidas* o rutas coincidentes con la línea pedagógica del centro. Así, en el cuadernillo conteniendo la programación de *actividades al aire libre* para el curso 2003-04 del AMPA, aparecen cuatro *salidas* a diferentes lugares de la geografía madrileña («El castañar de Casillas. Los colores del otoño», por ejemplo) conteniendo una descripción de la *ruta* y en la dirección que recoge al final una serie

de eslóganes publicitarios sobre su significado: *asómate a la vida y empápate de ella en cada viaje, cada viaje nos hace más sabios, nos conocemos más a nosotros mismos*. Otra cosa eran los ajustes de tiempo entre trabajo y escuela, para los que el centro aceptaba algunos cursos *regulares* de los que ofrecían la Comunidad o el Ayuntamiento: Fútbol, Baloncesto y Ajedrez; ese curso; acompañados por Música y Teatro, la oferta del AMPA que también ofertaba para sus socios, sendas actividades artísticas: *Danzas del mundo* y *Tertulia literaria*.

El Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) «Valle del Kas» está ubicado cerca del anterior y, en sus aulas, 46 profesores dan clase a 635 alumnos de Bachillerato. Un profesorado que apenas se conoce entre sí, por ser un centro de nueva creación, que cuenta con numerosas incorporaciones cada curso y carece de un proyecto educativo común. Su cultura tiene todavía que formarse, en torno a las tres *subculturas* emergentes que en su interior se perfilan, correspondientes a la existencia de tres grupos que protagonizan la *micropolítica* del centro. Una *subcultura* se conforma en torno a quienes piensan que su labor, en un IES urbano, es el apostolado. La integra un sector del claustro próximo a grupos religiosos conservadores, partidario de programas como el de la *celda de los expulsados* (sic), una experiencia adoptada en respuesta a una oferta de la Junta Municipal para afrontar el tema de los expulsados del centro más de 24 horas. Otra *subcultura* la forman los profesores de *profesionalidad restringida*, que defienden la función cognitiva o acumulativa y la filosofía del esfuerzo como forma de que sus alumnos salgan adelante. Aportan la consideración de las actividades complementarias y extraescolares, como lustre culturalista, estando de acuerdo con «darles acceso a una cultura que ni han tenido ni probablemente volverán a tener», señalaba la Coordinadora de Actividades Extraescolares, refiriéndose a asistir a la ópera y a los conciertos y exposiciones de la Fundación March. Y, finalmente, la tercera subcultura es la de los *constructivistas* que aportan la *agenda escolar*; elemento panóptico e interactivo para conectar profesores y padres, vía los estudiantes. Por tanto, más que hablar de pedagogía corporativa, se hablará de una pedagogía sumatoria o *agregada*.

De las entrevistas y actas de reuniones se deduce que, a diferencia de los anteriores, en este Centro, la tensión existe; y que al no contar con mecanismos efectivos de gestión, pues su Reglamento de Régimen Interior es básicamente normativo y punitivo, las tensiones surgen y se distribuyen por doquier. Por eso no extraña que, como decía la directora: «la mayor preocupación en este centro son los problemas de convivencia y disciplina»; achacables, según ella, a «un grupito reducido, ni siquiera del diez, sino del ocho%: unos 48 de 600 matriculados» –señalaba con calculadas voz y

precisión- «de alumnos con problemas familiares, que faltaban al respeto o amenazaban a los profesores». Esas tensiones se ponían de relieve de una manera muy sonora, en el continuo abrir y cerrar de las puertas enrejadas que separan el edificio central de los aularios. Se trata de la continua presión a que se somete al edificio central, la *organización* o *sancta sanctorum* propia de todas las organizaciones y donde se sitúan los despachos de Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios, Sala de Profesores, junto a la Administración y el bar. Espacios atractivos de escenificación de la *micropolítica*, el proceso que pretende *ligar el conflicto y su control o prevención*, añadiría Ball (1989). Para controlar que quedasen siempre cerradas y no entrasen indebidamente, la Conserje desde su *torre de control* panóptica, que todo lo ve, vigilaba permanentemente el cumplimiento de esa muy evidente *clausura* social y física, para la ubicación del poder y sus propiedades. Tampoco extraña la frecuencia con la que, la acumulación de casos, la división de opiniones y la inexistencia de mecanismos más ágiles de gestión de conflictos, se reunían los órganos disciplinarios: «Más de una vez al mes», decía la directora del Consejo Escolar. Un indicador del nivel de gravedad de las sanciones y su número.

Lo que se recoge en el RRI del «Valle del Kas» de las actividades extraescolares queda reducido a un juego de palabras -cuando dice que *representan un instrumento eficaz de intervención educativa que prolonga la actividad docente más allá del espacio y el tiempo habituales*- y dos advertencias reglamentarias -pues *deberán responder a criterios pedagógicos y académicos y buscarán su integración en la PGA anual del centro*-. El resto apenas se reduce a las inevitables sanciones y aspectos administrativos relativos a números mínimos de celebración, la ratio profesor-alumno y las responsabilidades penales. Poca dedicación en un tema singular como éste. En realidad, viene a ser proporcional a las posibilidades de su potencial recorrido, toda vez que la jornada continua de estos centros, en general; y el currículo propedéutico y exigente de Bachillerato limitan ya de por sí esas posibilidades.

El problema de estos centros es doble: en ESO, los alumnos, por su edad, son bastante independientes y sus padres ya no necesitan eso que llamamos *mecanismo de ajuste horario*; y, en Bachillerato, no tienen tiempo disponible, además del carácter propedéutico de las materias, que reduce al mínimo el valor de todo aquello que no suponga resultados mensurables credencialmente, donde la inclusión de materias que no sean «las importantes»; aparecería como algo frívolo: su horario, tan compacto y denso, concentrado en una apretada mañana, apenas deja tiempo para llevarlas a cabo. En horario lectivo ordinario, de 8,30 a 14,30, apenas hay huecos para hacer alguna actividad regular. De hecho, las que funcionan son muy puntuales y de duración limitada («de 13,45 a 14,35, martes y jueves») procedentes de programas de

colaboración con instancias oficiales. Y eso en la ESO, como indicaba otra madre del AMPA entrevistada, al pasar revista a las actividades en el centro de sus hijos y asumiendo lo evidente «En Bachillerato, nada: no hay tiempo».

En realidad, además de las actividades ya referidas y tildadas de culturalistas, sí se organizan actividades *regulares vespertinas* en el IES. Son las conocidas como clases de apoyo o de recuperación de «Matemáticas, Inglés y las principales asignaturas», según una madre del AMPA entrevistada. Organizadas por el Departamento de Actividades Extraescolares del IES y el Ayuntamiento, gozan de una gran demanda, toda vez que hay *listas de espera* en todos los colegios y casas de cultura del barrio. El procedimiento de gestión más común es el *outsourcing* o *externalización*; es decir, subcontratar en el exterior la gestión del servicio, recurrir a fuentes externas a las organizaciones para llevar a cabo las actividades. Otra manifestación más de la creciente tendencia a la privatización de los servicios públicos.

## Concepto y tipos de actividades extraescolares

Definir el conjunto de actividades relacionadas con la escuela lleva su tiempo. Por un lado están las que constan en el *horario*, el instrumento panóptico que recoge el dónde y cuándo se halla cada cual en cada momento; y haciendo qué y durante cuánto tiempo. Por otro, están algunas actividades de difícil acomodo, que no acontecen en el interior de la escuela, ni forman parte de su currículo y horario regular. Todas ellas, sin embargo, constan en la Programación General del curso o en la Memoria anual del colegio, aunque para su profesorado, tiene que quedar siempre clara la distinción entre lo que hacen para complementar el proceso de enseñanza, dando lo mejor de sí, profesionalmente hablando; y las clases de natación, judo o papiroflexia, que imparten monitores o animadores, formando parte de la contribución *lúdica* o de pasatiempo, a las que considera componentes de la función latente de custodia, de la escuela como organización abierta al entorno social. Aunque todas deben de ser aprobadas por el Consejo Escolar; unas, parecería, con mayor razón que otras. Se plantea de nuevo la importancia de la definición social de la realidad, o la consideración fenomenológica del punto de vista del sujeto. Por eso mismo, plantear un debate terminológico es insustancial.

Consecuentemente, tras pasar por el *campo* de las organizaciones escolares, se ensayan una definición y una tipología de lo que se entiende por esas actividades que tienen



lugar a su alrededor: dentro del calendario pero fuera de la jornada, ubicadas en las estructuras internas y externas, desde donde funcionan de acuerdo con sus propiedades. Tantas que acaecen por las mañanas temprano, para la vigilancia y custodia; y las tardes, para talleres y cursillos de Ajedrez, Informática, Teatro o Manualidades. Una amplia gama de cursos resultado de la diversidad de necesidades de los demandantes, en un terreno muy abierto en lo que a propuestas y gestión se refiere: desde el claustro a la comisión de actividades, desde los Ayuntamientos, a las AMPA, pasando por empresas y consultoras psicopedagógicas, todas las cuales pueden proponer y, la mayoría, gestionar.

Con la conciencia, además, de ser un fenómeno que va en aumento, como pone de relieve el suelto aparecido en un diario nacional que informaba de la petición de las dos confederaciones de padres al Gobierno de

un reajuste del calendario escolar que permita adelantar la vuelta al colegio de los niños a primeros de septiembre, para facilitar también la vuelta al trabajo de los padres [que encuentran] grandes dificultades para hacer conciliar los horarios del colegio con los del trabajo, tanto a diario, como en los periodos de vacaciones. (...) pero si los profesores no lo ven bien, que al menos los colegios estén abiertos y ofrezcan actividades educativas a los niños (El País, 30/08/07, p. 32),

que lo dice todo de su principal propiedad y razón última de ser y de por qué van en aumento.

Constituyen lo que se llaman *actividades extraescolares*, que tienen en común el que se realizan alrededor del centro escolar de pertenencia, que se organizan por el propio centro, algunas de sus instancias próximas o, incluso, miembros del claustro; o que consisten en alguna forma de entretenimiento cultural, aeróbico o realizado en equipo. Su aparición altera la rutina y el orden cotidiano de los centros escolares, comportándose como una ruptura controlada del ritmo espacio-temporal del momento que se le dedique; a la vez que una apertura, aunque sea parcial o minoritaria, del medio social de referencia. Sus contenidos y manifestaciones guardan una relación de amplia gama con el ciclo educativo al que van dirigidas. Así, una definición comprensiva e inclusive es posible, llamando:

- *Actividades extraescolares* a todas aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje, de *carácter singular* (salidas, representaciones, proyecciones...), que se llevan a cabo utilizando *procedimientos y estrategias* diferentes a los utilizados en las experiencias cotidianas (dinámica grupal, evaluación cualitativa...),

en las aulas o espacios asignados (polideportivos, laboratorios...), *reflejadas excepcionalmente* en los documentos curriculares y espacio-temporales ordinarios (PGA, Memoria...) y que poseen bien un carácter *lúdico* (parten de la idea del juego como instrumento de aprendizaje y tienen como motivo la diversión), *recreativo* (de componente higienista, dirigidas al disfrute del ocio o a la práctica del ejercicio físico), *instructivo* (adquisición de algunas habilidades, aficiones, conocimientos o destrezas) o *formativo* (consistentes en la difusión y adopción de valores sociales, culturales y éticos); cuya elección y desarrollo pertenecen a la *autonomía* propia de las organizaciones escolares; cumpliendo siempre una serie de demandas sociales del entorno más cercano al centro de referencia y en la sociedad más amplia.

La identificación de las propiedades específicas que poseen, permite confeccionar una tipología que las identifique por sus manifestaciones en lo que se refieran a funcionalidad, contenidos, razón de ser y protagonismo en sus orígenes y desarrollo. Tendríamos, así, los siguientes tipos de actividades extraescolares:

- Complementarias: aquellas actuaciones curriculares organizadas y realizadas por los profesores del centro, con la ayuda circunstancial de los padres y del personal de servicios, que tienen lugar de manera ocasional y con carácter obligatorio (y, por lo general, gratuito), con la pretensión de mejorar y completar los aprendizajes programáticos mediante métodos activos y técnicas y recursos experimentales. Son las más próximas a la *innovación pedagógica* y llamadas así, por lo general por los propios profesores, que las reconocen como propias y distintas del resto. Como ejemplos podemos citar las salidas a parajes históricos (Segóbriga, Itálica...), naturales (el Coto de Doñana o el tajo de Ronda) y actos culturales (museos, obras de teatro, exposiciones artísticas...).
- Colectivas: aquellos rituales y ceremonias solemnes y colectivos, realizados en unas fechas fijas, programadas desde la dirección e, incluso, desde instancias sociales y políticas externas al centro y superiores; las más de las veces, en conmemoración de algún hecho, personaje o acontecimiento relevantes, para el centro o su entorno. Su carácter general y participación recomendada a toda la organización le dan nombre y en su interior se pueden distinguir *efemérides* patrióticas y religiosas (el «Día de la Constitución», de Andalucía), o del Beato Marcelino Champagnat), y *jornadas* antropológicas, más o menos monográficas (el «Día de la Castaña» o el «Día sin Tabaco»). Transmiten valores *transversales*, en

parte alineados con el currículo oculto y en parte con la función de *legitimación* social que tienen las escuelas regulares: entran en este tipo los cursillos, prácticas y talleres sobre aficiones musicales, artísticas, lúdicas y deportivas que sugieren y organizan comisiones *ad hoc* y las propias AMPA; para su celebración durante el tiempo inmediatamente adyacente a la jornada escolar. Son generalmente de pago y vespertinas, llevándose a cabo fuera del horario oficial o lectivo, pero dentro del centro y de su control. Constituyen la mayoría de las actividades conocidas como *extraescolares* y se llaman así por la regularidad de su celebración (vespertina, generalmente) y duración (trimestral o anual). Por sus contenidos más cercanos a las habilidades que a lo cognitivo y su agrupación integradora de género y edad, al menos, debe destacarse su contribución positiva, amén que paralela, a las prácticas que definen lo específicamente escolar o curricular. Representan aquellas actividades más *ligadas al entorno* social de los centros y, entre sus propiedades están desde la recuperación del tiempo perdido, posibilitando aficiones otrora imposibles, a mostrar el enriquecimiento cultural del entorno social de los colegios («Judo», «Ajedrez» y «Pintura»).

Por otra parte, se observa una creciente tendencia a su privatización, con la *externalización* de su provisión a manos de *consultoras pedagógicas*, organizadas frecuentemente por exprofesores y pedagogos, que ofrecen un estudio de las necesidades y su gestión posterior. En este grupo, podría realizarse una tipología temática, distinguiendo entre las actividades musicales, artísticas, deportivas, lúdicas e idiomas; sin agotarlas todas.

- **Asistenciales:** son programas de atención y cuidados de carácter no lectivos; sino esencialmente asistencial, que se prestan al alumnado más joven, debido a sus necesidades horarias que no pueden cubrir sus familiares y deben ser atendidas por personal no docente de menor cualificación que los docentes. Suelen prestarse en forma de ayudas oficiales, como propuestas de servicios que utilizan las instalaciones de los centros, estas actividades están en el polo opuesto que las colectivas; tanto por su carácter más individual, como por realizarse en las horas extremas y, finalmente, porque la pericia requerida es menor su también se les podrían llamar *de custodia*, ya que se valen de personal semicualificado, para cubrir necesidades de ajuste entre el centro y su entorno. Programas municipales o autonómicos con el nombre de «Los primeros en la clase», «Desayunos y meriendas», «De 7 a 9, por la mañana», o «Un ratito más, por

las tardes» dan idea, con su nombre transparente, de lo que pretenden. Ubicadas en los mismos aledaños, probablemente físicos y seguramente temporales, de las organizaciones escolares, representan un refuerzo sustantivo de las propiedades *asistenciales* y de *custodia* de las organizaciones escolares.

## Los significados de las actividades extraescolares y sus efectos en el aprendizaje

Lo afirmado por Dreeben (1994) y Ball (1989), sobre que las actividades extraescolares eran intermediarias entre las propiedades organizativas de las escuelas y los resultados de los alumnos, era la expresión de un modelo eminentemente teórico y, por tanto, difícil de hacer operativo, por no decir imposible. No se podrá insistir nunca lo suficiente en los intentos que se hicieron para operativizar las variables y elementos de la organización, que se suponen tienen efecto sobre el rendimiento, no pudiendo medirse ni de manera incipiente. La falta de referencias metodológicas para trabajar en ese terreno, una vez incorporada la estructura externa (relaciones sociales con el entorno y actividades extraescolares) aconsejó la continuidad del trabajo de campo en progreso, hasta alcanzar una serie de relaciones cualitativas entre las actividades extraescolares y el aprendizaje, susceptibles de una futura indagación ya con datos y procedimientos operativos. Además, como se dice en castellano antiguo, y es un fiel lema del naturalismo pedagógico: *la Sociología no da lo que la Pedagogía no presta*. Razón por la cual, en su lugar aparecerán *once tesis*, a modo de conclusiones y elementos de continuidad investigadora, en una línea que se promete ubérrima, sobre los efectos de las organizaciones escolares y sus actividades, en el rendimiento de los alumnos. Ahí van:

- Las *actividades extraescolares* aparecen como un componente relevante de las organizaciones escolares, especialmente para alumnos y alumnas del grupo de edad de 6 a 14 años, donde se concentra la práctica totalidad de usuarios potenciales de tales actividades, cuya propiedad fundamental, su funcionalidad, es la oferta tan amplia como versátil que realiza como ajuste de las necesidades de custodia por las diferencias de horario entre el trabajo y la escuela. Por su carácter oficial, se ubican junto al poder, reforzándolo al pasar a ejercer

sobre una nueva red de relaciones formales e informales; y forman parte de la cultura escolar, a la que incorporan elementos materiales (equipaciones deportivas, e instrumentos musicales, como la lira del Kandinsky) e inmateriales, en forma de *mitos y leyendas*.

- Se constituyen, así, en mecanismos privilegiados de las relaciones entre los centros y su entorno social y ayudan a mantener unido el *medio moral* que es la escuela, contribuyendo al reforzamiento de los efectos positivos que poseen las propiedades organizativas de los centros en los resultados escolares. La edad de la clientela, la estructura del currículo y la modalidad de jornada, son tres de las variables relacionadas con la puesta en práctica de tipos diferentes de actividades extraescolares. Así, en Educación Infantil se limita la clientela al segundo ciclo y a temas como fomento de la lectura, transversalidad y escuelas de padres. Temas y modalidades que tenían las escuelas infantiles de Kandinsky y CEIP integrados en su PEC y PGA. En Primaria, edad y etapa socializadora por excelencia, donde mayor es la necesidad de custodia, «tocan todos los palos», incluyendo actividades «colchón», amortiguadoras de posibles avalanchas, como las Escuelas deportivas. En Secundaria se produce la desbandada, especialmente desde el segundo ciclo de la ESO, debido a su autonomía personal y al cambio en la consideración del currículo, más especializado y selectivo. Lo que les lleva, también a centros como el IES a programar clases de repaso o refuerzo de «las asignaturas principales».
- Una variable muy discriminante es la *titularidad* del centro. Los *privados*, centros por lo general integrados («desde los 2 años hasta la universidad»), modifican su nombre llamándoles *actividades especiales*, seguramente porque el prefijo «extra» pondría en duda lo inexpugnable de sus internados y la *certificación* de su «calidad educativa». O, simplemente, porque en «un millón de metros cuadrados de cuidadas instalaciones», las actividades no pueden ser sino *especiales*: «13 escuelas deportivas», «Alto Rendimiento Académico», como también aparece en anuncios de prensa o se puede consultar en hemerotecas («Los 100 mejores colegios de España», según el diario «El mundo»).
- En los centros públicos y como norma consuetudinaria, las actividades *regulares* las organiza el AMPA; los profesores, las complementarias; los centros, las generales o comunitarias y los ayuntamientos, las de servicios. Existen indicios de un pacto no escrito para que los Ayuntamientos se encarguen de asegurar la cobertura de las regulares y vespertinas, posibilitando el desenganche del profesorado de Primaria, en su camino hacia la Jornada Continua. Se corre el

riesgo de conformar una modalidad organizativa que llamaríamos *container*, porque la escuela quedaría como un contenedor por el que circularan, temporal y sucesivamente, diferentes jerarquías de facultativos e instituciones: clases y alumnos: por las mañanas; por las tardes, actividades extraescolares y por las noches, «Bailes de Salón».

- Están por desarrollar las propuestas de Waller y Elias & Dunning acerca de la idoneidad de las actividades deportivas como respuestas-clave de la escuela a la contención del conflicto, al aportar actividades que regulan las energías estudiantiles en el marco de la autoridad escolar, y dado que el *dispositivo disciplinario deportivo* opera actualmente más como mecanismo amortiguador de conflictos que de cauce civilizado, como en los comienzos del deporte escolar. Se ve en la *retirada* de los equipos del Kandinsky y el CEIP de las competiciones deportivas, tanto los escenarios de logro no académico como las artísticas y musicales (la *euritmia* y el arpa en el Kandinsky).
- Por su variedad y especificidad, por su organización plural y gestión integrada por los centros, sus claustros, las AMPA o los ayuntamientos; las *actividades extraescolares* poseen una gran versatilidad y poder de actuación como *mecanismos de ajuste* entre las diferentes categorías de los centros escolares y su mutua relación con su entorno social. Es decir, se comportan como instrumentos que contribuyen al funcionamiento y mejora de las organizaciones escolares, a la solución de sus conflictos, al acercamiento y solución de las necesidades y situaciones económicas, escolares u horarias, que puedan existir en los centros dentro de sus límites o bordes espacio-temporales y en relación con su entorno.
- Las actividades extraescolares se pueden considerar como *estrategias de grupos de estatus en el interior y exterior de la escuela*, contribuyendo por activa o por pasiva al mantenimiento del poder, como gestión y liderazgo, de las organizaciones escolares. Mejoran poco el rendimiento escolar, al no poder ser materias académicas las que sirvan de objeto de estas actividades. Si lo hacen, sería de una forma indirecta, mejorando el clima o ámbito moral de aprendizaje del centro escolar. Aparte quedan algunos intentos de las AMPA de incluir, en la programación de las mismas, «Técnicas de estudio» o «Clases de refuerzo» (particulares o en pequeño grupo), como una forma directa de atacar los bajos resultados académicos.
- Actúan como *aglutinadoras de los equipos directivos*, a los que legitiman en el entorno y refuerzan. Básicamente, porque se sirven en su desarrollo de una

serie de *elementos panópticos*, como el calendario y el horario, el registro de acceso o salida a los centros o los registros académicos. La reiteración periódica de *efemérides*, como carnavales, jornadas o «días de» (el centro, la Paz, la Constitución o la castaña), mediante *ceremonias y rituales*, del tipo de torneos deportivos, representaciones teatrales y musicales o fiestas colectivas, las *miti-fica* y convierte en señas de identidad de su cultura, estableciendo de esa manera *puentes entre el conocimiento oficial y el extraoficial*, entre el conocimiento curricular oficial y el extra-curricular del medio.

- La *homogeneidad pedagógica*, grado de identificación del Claustro y demás estamentos de un colegio con una pedagogía o PEC innovadores, influye significativamente en la composición de las actividades extraescolares de un centro. La mayor homogeneidad favorece las actividades complementarias y las generales, a expensas de las particulares. Incluso parecería haber una proporcionalidad inversa, en los centros educativos con proyectos innovadores de amplio consenso del claustro y del Consejo Escolar, entre su homogeneidad pedagógica y el número de actividades vespertinas que se celebran en los mismos. Esto es así, porque los docentes dedican, seguramente, sus esfuerzos y mayor atención al desarrollo del currículo en el que aparecen suficientemente contempladas las actividades complementarias, percibidas como más profesionales por el profesorado, alumnos y padres. Al tiempo, en esos colegios más homogéneos, se advierte que aumentan las actividades generales, también llamadas comunitarias o ceremoniales, organizadas por el centro y utilizadas en un sentido legitimador; no tanto en número como en calidad y en organización. En ese sentido, se puede decir que la homogeneidad es un agente importante en la micropolítica de las escuelas. Son muchos los ejemplos al respecto y como muestras, entre muchas, ahí van estas dos: En el colegio «Kandinsky», los ya comentados *mercadillos*; y, en el «Carabanchel-Alto», «El día de la castaña»: una versión laica del día de los difuntos, hoy *Halloween*, donde de la mañana a la tarde, unos equipos que incluyen alumnos de todos los cursos, realizan numerosos juegos inclusivos, mientras sus madres y padres asan unas castañas, de claras connotaciones naturalistas, compradas por la *cooperativa* que, una vez asadas, serán compartidas con los asistentes, en lo que se convierte, como los *mercadillos*, en una verdadera *comunidad de los santos*.
- Las competiciones deportivas y demás actividades generales que supongan *diferenciación* basada en la habilidad, ofrecen escenarios de obtención de logro que, aunque no son directamente académicos, pueden converger con

otros parecidos en conseguir un reparto más equitativo del éxito escolar y un descenso paralelo del llamado *fracaso escolar*. Para ello se necesitaría remover los prejuicios que otorgan distinto valor a unos y otros. En ese sentido, deberían desmontarse muy especialmente la doble consideración, sexista y culturalista, de la educación física como «*maría*» y gimnasia sueca paramilitar. Así, se profundizaría en la democratización de la escolaridad, se canalizaría la violencia simbólica y se establecerían escenarios de logro de *capital corporal*, intercambiable por el académico en *capital social*.

- Las técnicas etnográficas permiten constatar cómo los componentes de *refuerzo, apoyo y recuperación* de esa *red cultural vespertina*, que constituyen las *actividades extraescolares*, ganan protagonismo conforme avanzan la tarde y la ESO y retrocede el capital cultural familiar, detectándose la existencia de una segunda red de *actividades post-extraescolares*, de apoyo y recuperación más genuinos, donde se hacen los deberes (esos que un día suprimiese un ministro llamado Maravall) y se refuerzan los conocimientos; ahora en pequeño grupo y mediante métodos tradicionales. De su importancia dan idea las múltiples instituciones que las integran, Casas de Cultura incluidas; y *las listas de espera* existentes para conseguir una plaza en ellas.

## Referencias bibliográficas

- ASCASO, J. ET AL. (1996). *Actividades en la naturaleza*. Madrid: MEC.
- BALL, S. (1989). *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- BEAS, M. ET AL. (1998). *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- CARREÑO, M. (2000). *Teorías contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- COLEMAN, J. S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- DREEBEN, R. (1994). The Sociology of Education. Its development in the United States. *Research in Sociology of Education and Socialization*. 10, 7-52.
- DURKHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- ELÍAS, N. Y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



- GUERRERO, A. (2002). La sociología de la organización escolar, un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela. *Témpora*, 5, 135-173.
- GUERRERO, E., QUINTANA, D. Y SEAJE, J. (1977). *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- LARA, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Editorial Popular.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). Las actividades extraescolares en los centros educativos. Madrid: Autor.
- RODRÍGUEZ, E. (1978). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Salamanca: Anaya.
- TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Wiley.

**Dirección de contacto:** Antonio Guerrero Serón. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Sección Departamental de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas). Edificio La Almudena. Rector Royo Villanova s/n. Madrid, España. E-mail: aguese@edu.ucm.es



# **Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado**

## **Analysis about how teachers present the beginning of the classes from pupils' point of view**

Nicolás Martínez Valcárcel

Pedro Miralles Martínez

Elisa Navarro Medina

*Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.*

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de las acciones iniciales de enseñanza con una doble finalidad: describir la secuencia que emerge de la interpretación que hemos hecho de las descripciones del alumnado y explicar sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos empíricos proceden de un proyecto más amplio en el que se entrevistó a 1.523 estudiantes sobre cómo fueron sus clases de Historia en COU o 2º de Bachillerato en el periodo 1989-2003. La técnica de obtención de información se ha basado en el relato del alumnado mediante la estimulación del recuerdo. Se les pidió que contestasen de forma abierta a la pregunta *¿Cómo era tu clase de Historia?* De las 42.000 aportaciones obtenidas, sólo hemos considerado para este artículo las referidas al *Inicio de su clase de Historia*. Para la categorización y el análisis de los resultados se utilizaron los programas Excel y SPSS.

Concluimos que el inicio de la clase corresponde a una secuencia de acción compuesta por tres grupos de prácticas de enseñanza: de entrada, acomodación y preparación de medios; de toma de contacto con el alumnado, control y organización; y de comienzo de actividades o exposición. Podemos afirmar que las acciones de inicio percibidas por el alumnado recogen un amplio abanico de comportamientos del profesor que tienen que ver con su profesionalidad, su trato con los alumnos, sus hábitos y rutinas, así como con su forma de enfocar la clase. No se aprecian diferencias significativas en la forma de iniciar la clase por el profesorado según el

sistema educativo vigente estudiado en este periodo: Ley General de Educación (LGE) y Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

*Palabras clave:* percepción del alumnado, secuencia de inicio de clase, enseñanza de la Historia, modelos de enseñanza, práctica educativa, investigación en el aula, enseñanza en el Bachillerato.

### **Abstract**

The aim of this article is to analyze the importance of the initial actions of education with a double purpose: to describe the sequence that emerges of the interpretation that we have done about the descriptions of the students and to explain their implications in the process of education-learning.

The empirical information comes from the testimonies of 1,523 students on how they were their classes of History in two-year pre-university course in the period 1989-03. The technique of obtaining of information has been based on the statement of the students by means of the stimulation of the recollection. We have asked them that answer of opened form the next question: *how it was your class of History?* Before, it was proceeded to simulate the actions that were realized in a class. They have been in use Excel and SPSS programs to the categorization and the analysis of the results.

We conclude that the beginning of the class corresponds to a sequence of action composed by three groups of practices of education: of entry, accommodation and preparation of resources; of capture of contact with the students, control and organization; of beginning activity or exhibition. We can affirm that the beginning actions perceived by the students gather a wide range of behaviors of the teacher, which it has relation with his professionalism, his treatment with the pupils, his habits and routines, as well as his way of focusing the class. We do not appreciate significant differences in the way of initiating the class for the professorship according to the educational system in force: LGE and LOGSE.

*Key words:* student's perceptions, patterns for classroom start, History teaching, teaching styles, teaching practice, classroom research, post-compulsory secondary education.

## **Introducción**

El presente artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia en Bachillerato en la Comunidad Au-*

*tónoma de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos*, evaluado y financiado por la Fundación Séneca de la Región de Murcia<sup>1</sup> (PI-50/00694/FS/01). El objetivo general de dicho estudio fue conocer y comprender lo que está ocurriendo en las clases de Historia de Bachillerato, desde la visión del alumnado, durante el periodo 1989-03.

Los trabajos sobre la enseñanza de la Historia en España han abierto una línea fructífera de investigación con aportaciones como las de Maestro (1997), Cuesta (1998, 2001) o López Facal (1999), así como los estudios que anteriormente llevaron a cabo González Mangrané (1994) y Guimerá (1991), que constituyen hitos relevantes en este ámbito. En unos casos las investigaciones se efectuaron desde la perspectiva del conocimiento histórico y su influencia en la creación de valores sociales y actitudes ante el saber espontáneo y vulgar; en otros se buscó conocer cómo se fraguaba el pensamiento histórico desde las prácticas de profesores y alumnos. En este sentido podemos señalar también las aportaciones de Blanco (1992) y Galindo (1997). Posteriormente, Merchán (2001, 2002, 2005, 2007) ha investigado las relaciones entre alumnos y profesores en las aulas de Enseñanza Secundaria teniendo en cuenta la perspectiva práctica de la enseñanza de la Historia. Para Merchán, el alumnado, con su disposición en la clase de Historia, contribuye a determinar la actuación del profesorado y, de esta forma, las características del conocimiento que se imparte y el tipo de tareas que se desarrollan en el aula. Por último, para terminar este breve estado de la cuestión acerca de la investigación sobre didáctica de la Historia en España, mencionaremos la tesis doctoral de Fuentes (2003 y 2004), en la que se muestran las concepciones de los estudiantes de Secundaria sobre la Historia.

Entre los estudios más significativos realizados sobre la enseñanza de la Historia fuera del ámbito español, cabe subrayar la revisión llevada a cabo por Wilson (2001). En ella, después de señalar la desigualdad de las diferentes investigaciones, la autora indica que en su mayoría están dirigidas hacia prácticas ejemplares y descripciones de modelos no probados de enseñanza, siendo escasas las que recogen cómo esos métodos ejemplares son aprendidos por los estudiantes en contextos concretos.

El presente trabajo, centrado exclusivamente en el inicio de la clase de Historia, aporta información sobre un momento de la enseñanza no muy estudiado como tal, pero que resulta muy significativo en el discurrir del resto de la secuencia formativa. Además, debido al amplio número de casos analizados y a la diversidad de los mismos,

---

<sup>1</sup> Agencia Regional de Ciencia y Tecnología para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y el conocimiento en la Región de Murcia.

puede ayudarnos a comprender mejor lo que ocurre cotidianamente en las aulas para poder ofrecer soluciones y alternativas múltiples al quehacer del profesorado. Por otro lado, hay que señalar que este estudio se centra en conocer y comprender lo que acontece durante el espacio de tiempo que transcurre desde que un profesor sale del aula y se traslada a otra desde la perspectiva del alumnado, en el sentido de analizar todo aquello que prepara el profesor para impartir su clase siguiente y que considera necesario para ello.

La fase inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje orienta las bases y el posterior desarrollo del mismo. Para ello hay que dedicarle el tiempo suficiente y valorar su importancia. Los pasos a seguir deben comenzar con la presentación de los objetivos y los contenidos fundamentales del tema por parte del profesor, quien debe despertar motivación, interés, curiosidad y expectativas positivas en el alumnado; no sólo se trata de exponer los objetivos didácticos, sino que el alumnado los comprenda y asuma: «diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los que más aprenden son precisamente los que identifican qué es lo que el profesor les pretende enseñar» (Quinquer, 2003, p. 14). A continuación, como diagnóstico del punto de partida, es indispensable llevar a cabo una evaluación inicial o detección de las ideas previas. Por otro lado, no sólo hay que recoger información y analizarla, sino tomar decisiones de cara a la planificación (Giné y Parcerisa, 2003); y lo más importante, que el alumnado sea consciente de sus conocimientos y dificultades.

Además de este estudio que, como hemos señalado antes, está basado en la perspectiva del alumnado, estamos desarrollando dos nuevos proyectos sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato desde la perspectiva del profesorado que han sido aprobados y financiados por el MEC (SEJ2006-07485/EDUC) y la Fundación Séneca (03003/PHCS/05).

## Metodología

Los problemas a los hemos pretendido dar respuesta con esta investigación han sido los siguientes:

- ¿Cómo es el inicio habitual de las clases de Historia?
- ¿Ha habido diferencias significativas en la forma de iniciar la clase según el sis-

tema educativo imperante: Ley General de Educación (LGE), en vigor desde 1970 hasta 2001, y Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), vigente en Bachillerato desde 1992 hasta la actualidad.

La población del estudio ha sido la referida a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Al tratarse de un estudio longitudinal, hemos tomado como referencia el muestreo por cúmulos en el que se han seleccionado los centros como unidad, en este caso los Institutos de Enseñanza Secundaria o antiguos Institutos de Bachillerato. En total se han obtenido 1.523 descripciones de alumnos de todos los centros de la región correspondientes al periodo 1993-03. Estos alumnos se encontraban en una de las siguientes situaciones:

- Estudiante de 2º de Bachillerato o Curso de Orientación Universitaria (15% de los casos).
- Estudiante de ciclos formativos (7%), diplomaturas (14%) o licenciaturas (57%).
- No haber seguido estudiando al acabar Bachillerato (4%).
- Haber terminado el Bachillerato y estar trabajando (3%).

Los datos recogidos representan a los dos sistemas educativos vigentes en el momento que los estudiantes cursaban el último año en el Instituto (LGE, con el 51% de los casos y LOGSE, con el 49%).

Para la obtención de los datos nos basamos en los relatos del alumnado y en la estimulación del recuerdo. El procedimiento se basó en una encuesta abierta donde se les preguntó: *¿Cómo era tu clase de Historia?* Mediante la simulación de una clase, el alumnado recordó el desarrollo habitual de la clase de Historia en COU o 2º de Bachillerato. Para este artículo sólo hemos utilizado las respuestas que se referían al inicio de la clase. Los datos han sido categorizados y tratados estadísticamente mediante los programas Excel y SPSS.

Para la obtención de recuerdos se pueden emplear diferentes modelos de investigación y técnicas (Delgado y Gutiérrez, 1994; Salkind, 1999, 2007). La narración de un hecho ha servido en el contexto educativo para dar a conocer la práctica docente basada sobre todo en el profesorado (Bolívar y Domingo, 2006; Connelly y Clandinin, 1998). Asimismo, son numerosas las experiencias de talleres para *recordar en grupo* (Lawrence y Mace, 1992). La técnica utilizada reconoce su origen en el método cualitativo de las historias de vida (Bertaux, 2005), pero introduce una serie de variaciones y de elementos novedosos que son los que han dado contenido a nuestra reflexión

para ajustarlos a los requerimientos de esta investigación. Es preciso hablar de algunos aspectos que explican mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y, por tanto, significativa, que ha quedado en la memoria de los estudiantes. El tipo de memoria que hemos utilizado es declarativa, episódica y autobiográfica. Este hecho es el que confiere un significado a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo, sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él en relación con un tema específico, su clase de Historia del último curso del Instituto. El recuerdo surge por medio de la utilización de un tema amplio con el que pueden contrastarse todas las informaciones obtenidas y valorarlas. En concreto, los recuerdos se organizan en esquemas que tienen una estructura anidada con varios niveles o subesquemas (Neisser y Fivush, 1994). Así, se pasa por un primer nivel, centrado en el tono emocional a un segundo nivel, constituido por temas específicos. El tercero estaría formado por las extensiones o periodos concretos de tiempo, mientras que el cuarto vendría marcado por los acontecimientos o episodios. Finalmente, habría un quinto nivel en el que se fijarían los detalles concretos.

## Resultados y análisis de la fase de inicio de la clase de Historia

El número de alumnos que ha hecho observaciones sobre el inicio de la clase ha sido de 1.428 (la casi totalidad de los 1.523 encuestados). El número de aportaciones (4.799) es suficientemente amplio como para interpretar lo que los encuestados argumentan. La finalidad es analizar la estructura que aparece en las acciones iniciales con un doble objetivo: *describir* la secuencia que emerge e *interpretar* sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En principio, podemos distinguir tres grupos de acciones, aunque no constituyen necesariamente compartimentos estanco:

- Acciones de entrada, acomodación y preparación de medios (no implican, necesariamente, trato con los alumnos).
- Acciones de toma de contacto con el alumnado, control y organización.
- Comienzo de actividades o exposición.



Según estos tres grupos de acciones, y con arreglo a los criterios establecidos para organizar la categoría *Inicio de clase*, hemos seleccionado las subcategorías y dimensiones que corresponden a cada grupo. De esta forma hemos obtenido un primer nivel, de inicio de la clase, y un segundo nivel, sintetizado, con las aportaciones que presentan una mayor frecuencia (Tabla I).

TABLA I. Secuencias establecidas según las diferentes subcategorías y dimensiones

Secuencia establecida	Subcategorías y dimensiones más representativas			
	Grupos de acciones	Nivel I	Aportaciones	Nivel II
<b>Acciones de entrada y acomodación</b>	Alusiones a la puntualidad		1027	Puntualidad
	Acciones de acomodación		232	
	Percepción del hecho y la forma de entrar a clase		190	Acomodación
	Preparación de medios		79	
<b>Acciones de toma de contacto</b>	Control de asistencia		586	Control de asistencia
	Saludos		430	Saludos
	Atraer la atención		421	
	Orden y silencio		123	Acciones de inicio
	Distensiones		85	
	Requerimiento de atención		42	
<b>Acciones de comienzo de la actividad</b>	Recordar y conocer el contenido anterior		289	Resumen de lo anterior
	Comienzo directo: dictando o explicando		210	
	Introducción del nuevo contenido		190	Comienzo directo
	Preguntar sobre lo dado anteriormente		180	
	Iniciar con la corrección de trabajos		52	
	Conexión de lo explicado con el tema siguiente		36	

## Acciones de entrada y acomodación

Se trata de la subcategoría con más aportaciones descriptivas (1.087 estudiantes). Tiene una explicación lógica desde la perspectiva del lenguaje narrativo, puesto que el inicio del relato suele apoyarse en los primeros sucesos observados al comenzar la clase.

El hecho de la llegada del profesor es percibido significativamente por los alumnos. Las aportaciones que muestran las acciones de acomodación del profesor son abundantes (232). Entre éstas, la que se señala de forma más generalizada es la de

*Sentarse en el sillón*, independientemente de otras como el *Dejar sus cosas encima de la mesa* o *Colgar sus cosas en la percha*, etc.

El que el profesor se siente al entrar en clase no tiene por qué influir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos hemos recibido excelentes lecciones magistrales de algún profesor o conferenciante; lo que se pone de relieve es un gran estatismo en el desarrollo de la clase, más acorde con una enseñanza de tipo tradicional que con otros enfoques más interactivos que contemplen el trabajo en equipo, los debates, etc.

La puntualidad es otro de los hechos destacados (1.027 aportaciones). Ha sido interpretada tanto de forma positiva -la mayoría del profesorado acude puntualmente a clase- como negativa. En este sentido, la actuación del docente obedece a su responsabilidad profesional, que está determinada por sus valores o ética del trabajo.

A un nivel superficial de análisis el *tiempo de aprendizaje activo* (Kyriacou, 1996) será potencialmente aprovechable en las clases donde el profesor es puntual y, por el contrario, se verá reducido en las clases donde los profesores resten tiempo real de presencia (*active learning time*) (Creemers, 1994; Fisher, 1995). Es evidente que el análisis de la puntualidad no deja de ser un dato meramente superficial, ya que su cumplimiento o incumplimiento no garantiza el grado de efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma en la que el docente llega a clase no es percibida por los alumnos de forma diferente según el sistema educativo que regulaba sus estudios, LGE o LOGSE, puesto que no se han encontrado diferencias significativas en los 1.087 casos estudiados durante el periodo 1989-03:

- 1999: 543.01. «Mi profesora de Historia de España entraba siempre a su hora en punto a la clase, saludaba y dejaba las cosas encima de la mesa».
- 1997: 97.02. «Cuando entraba en la clase, iba directamente hacia su mesa».
- 2001: 414.20. «Llegaba cansada de subir las escaleras y necesitaba tiempo de recuperación».

## **Acciones de toma de contacto con los alumnos, control y organización**

El *saludo*, como norma de cortesía y como primer contacto que el profesor establece con los estudiantes, es percibido por un gran número de éstos. Sus 430 descripciones van desde el saludo lacónico hasta otras formas de expresión que indican el deseo de

un primer intercambio verbal, como comentarios amistosos o pedir disculpas por el retraso. En más de tres cuartas partes de las apreciaciones relacionadas con el saludo se observa un tono cortés y amigable.

Las relaciones sociales que se establecen al comienzo de la clase son, generalmente, a iniciativa del profesor, que es quien saluda o establece un primer vacío en la comunicación. Con el saludo de entrada, el profesor está expresando el *contenido* (Elbaz, 1983) de su conocimiento práctico sobre el aula: muestra su complacencia y buen humor con las clases con las que conecta, y su tensión o estado de alerta con las clases que le presentan algún tipo de problemas. En esta línea desarrollará la *orientación* (Elbaz, 1983), su conocimiento práctico aplicado a la acción y los primeros intercambios con sus alumnos. Todo ello tendrá un *carácter personal*, donde el profesor reflejará su estilo, exhibiendo una forma de ser y de estar, así como un *carácter social* que dependerá del tipo de relación establecida con la clase.

Una mayoría de estudiantes percibe positivamente esta fase inicial, acepta las distensiones con agrado y las valora como estrategia inicial para comenzar la clase de forma relajada. Las apreciaciones negativas, en menor proporción, reflejan una actuación ostensible o poco disimulada de enfrentamiento o indiferencia del profesor hacia la clase, como no saludar o hacer comentarios irónicos. No obstante, el docente puede usar otras estrategias más encubiertas para eliminar ese preámbulo distendido; por ejemplo, iniciar directamente la exposición.

La incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden tener esas primeras relaciones sociales entre profesorado y alumnado no está suficientemente estudiada, pero son, sin duda alguna, un factor favorecedor de la predisposición del estudiante a la siguiente fase, en la que se plantea el trabajo. El trato amable y las distensiones iniciales no aseguran una *disposición activa* al aprendizaje real, aunque nadie dudaría en afirmar que ofrecen mayores posibilidades que un trato indiferente o tenso. En este estudio se observa una gran diferencia a favor de las actitudes del profesorado que facilitan la buena disposición del alumnado frente a aquellas que pueden producir rechazo. Por otra parte, tanto en la LGE como en la LOGSE el saludo es una práctica habitual en el profesorado:

- 1989: 971.01. «Entraba a clase, daba los buenos días y pasaba lista (siempre lo hacía)».
- 1996: 942.02. «También se caracterizaba porque saludaba muy educadamente al entrar y salir de clase».
- 2000: 559.02. «Siempre saludaba. Era estricta aunque siempre agradable».

- 2000:640.03. «Lo primero que hacía era dar los buenos días y pasar lista; seguía haciendo una breve introducción del tema».

Un elevado número de aportaciones (1.687) tratan sobre los controles que el profesor realiza en relación con el orden necesario para comenzar y sobre el registro de *asistencia* y *puntualidad*. La acción de imponer orden y silencio está entre los primeros rasgos que describen los alumnos. Se intercala entre las acciones que median entre la entrada a clase y el comienzo de la exposición, y presenta muchas matizaciones cuando se solicita verbalmente. La otra forma de imponer orden es simplemente gestual, esperando el tiempo necesario hasta que haya silencio. Ambas formas tienen un peso parecido en el número de descripciones, aunque ligeramente superior la no verbal.

Otras acciones similares son las que intentan atraer la atención sobre el profesor, cortando así el murmullo interno del alumnado. En este sentido se usan diversas estrategias, como por ejemplo, «A ver, ya estamos en clase», o preguntando a los estudiantes cómo se encuentran. En otras descripciones aparecen acciones que denotan ya cierta tensión, como golpear la mesa con el libro, bajar el tono de voz hasta que los alumnos se percaten del ruido, hacer advertencias, etc. Otra técnica utilizada, en una proporción parecida, es el control con la mirada: desde entrar mirando a la clase en general hasta dirigir alguna mirada *matadora*.

La acción de control más destacada es la comprobación de la asistencia por parte del profesor. Un 30% del total de descripciones alude a ella. Esta actividad es una de las primeras que lleva a cabo el docente y, en la gran mayoría de los casos, de forma personal, aunque algunas veces confía esta tarea a la figura del delegado de clase.

Las acciones de control representan la puesta en práctica de una serie de estrategias que tienen como fin conseguir orden, captar la atención y verificar la asistencia y la puntualidad del alumnado. Estas acciones dependen de las características personales del profesor y de su experiencia en el oficio, y constituyen parte del *paradigma funcional* de los profesores (Crocker, 1986). Como prueba de que este modelo es captado por la clase, se observa que algunos alumnos terminan adaptándose, exhibiendo modales que responden a las expectativas del profesor con la sola presencia del mismo, como guardar silencio.

Las repercusiones que estas acciones de control pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes, dado que en las clases que no se establece de entrada un orden y un silencio suficiente, así como un clima de atención generalizada, el rendimiento se ve mermado (Brown y McIntyre, 1993). El control de asistencia, en cambio, no tiene una incidencia significativa en el rendimiento de la clase. Sin

embargo, sí puede tenerlo de modo individual, además de ser uno de los rasgos que más ha llamado la atención del alumnado en este estudio.

En relación con el orden necesario para comenzar, la comprobación de la asistencia y la puntualidad, se observa una diferencia en cuanto al sistema educativo vigente, siendo un 10% mayor en el caso de la LGE que en de la LOGSE.

*La preparación del material* para iniciar la sesión es señalada por más de una cuarta parte del total de las descripciones. Lo que más llama la atención del alumnado, dentro de esta dimensión, son las rutinas de preparación del material que realiza el profesor en su mesa. Se trata de un conjunto de acciones que se hacen como un *ritual* de inicio de la clase. Para el profesor constituye una serie de tareas que cubren un breve espacio de tiempo, en el cual se va a producir una toma de decisiones sobre el enfoque y los contenidos que se desarrollarán en la sesión.

El hecho de que la clase comience con el libro de texto es señalado por 421 aportaciones. El profesor lo abre por el tema correspondiente y se dispone a explicar. En un número similar de descripciones, se observa que el profesor utiliza materiales distintos al libro, como sus propios apuntes, la programación, fotocopias, etc., o se dirige a la pizarra para empezar con algún esquema. Se recogen también algunas actuaciones en las que el profesor no inicia la clase con la preparación de material, sino que solicita a los alumnos que abran sus libros por donde se quedaron, que saquen algún tipo de material, como apuntes o folios para empezar a copiar, que comiencen alguna tarea, como ejercicios o comentarios de texto, o que repasen los contenidos explicados el día anterior. En otros casos el profesor reparte fotocopias con sus propios apuntes o esquemas. No obstante, se observa una distinción clara en cuanto al tipo de material utilizado por el profesor para iniciar la clase, libro de texto o apuntes, principalmente. Esta dicotomía revela una toma de decisión en cuanto a la *orientación teórica* (Elbaz, 1983) que va a marcar el desarrollo del contenido.

El libro de texto constituye un saber empaquetado en cuyo diseño no participa el docente, mientras que el uso de apuntes propios, aunque se trate de un medio ocasional o complementario, confiere al profesor un cierto protagonismo en el currículo, puesto que puede haber una aportación personal a la organización de los contenidos, con la posibilidad de hacer énfasis en algunos de ellos aportando nueva información, y puede ensayar, de forma más o menos consciente, sus propios recursos metodológicos (resúmenes, mapas conceptuales, ejes cronológicos, etc.).

El uso del libro como referencia directa de la explicación responde a un tipo de clase netamente expositiva, sin otros recursos que los verbales para aclarar o complementar los contenidos del texto. El uso de apuntes, esquemas o resúmenes aporta a los

estudiantes, al menos, otra forma de organizar los contenidos que puede ser contrastada con la del libro. Por tanto, desde el punto de vista del aprendizaje, se dan condiciones más favorables para la construcción del conocimiento. No queremos decir con ello que la exposición no pueda producir aprendizajes de calidad, sino que, en ese caso, existirá una mayor dependencia de los recursos cognoscitivos activados por el propio alumnado.

En estas acciones del profesor no se aprecian diferencias entre la LGE y la LOGSE (1989-03):

- 1993: 1096.03. «Entraba a clase, saludaba y preparaba el material didáctico para dar clase».
- 1996: 48.02. «Entraba, daba los buenos días y dejaba todo su material encima de la mesa».
- 1996: 194.02. «Cuando el profesor entraba en clase traía todo el material».
- 1997: 486.05. «Sacaba el libro, fotocopias o material que iba a utilizar para esa clase».
- 2001: 1079.04. «Cuando entra a la clase se prepara el material y nos dice: “a ver, ya estamos en clase”».

## **Acciones de comienzo de la actividad**

El tercer grupo queda configurado por las acciones directamente relacionadas con las características del comienzo de la exposición por parte del profesor y es relatado por uno de cada tres alumnos. Estas acciones van a estar íntimamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo posteriormente.

Las prácticas que han sido percibidas por un mayor número de estudiantes han sido los intentos de conexión con el contenido anterior y el comienzo directo, bien dictando o bien explicando sin introducción previa. *Iniciar la clase dictando* cuenta con 210 descripciones. En la mayoría de los casos se evalúa en un sentido peyorativo con expresiones como las siguientes: «Sus clases no le gustaban a nadie porque todo se resumía a copiar lo que ella decía», «Sus clases empezaban igual que terminaban: dictando», etc. Algunos alumnos indican que las explicaciones se intercalaban con el dictado de apuntes, mientras que otros ponen énfasis en que durante todo el tiempo sólo se dictaba.

Como se ha comentado antes, los apuntes significan, de entrada, una intervención personal en el currículo, potencialmente más flexible que el uso exclusivo del libro de texto, pero dependiendo del uso que se haga de los mismos. Algunos profesores

inician sus clases dictando apuntes. No se especifica, en la mayoría de los casos, la procedencia de estos apuntes, aunque se percibe una clara valoración negativa del procedimiento de dictar como método. Para los estudiantes, estas clases resultan monótonas y, a veces, agobiantes por el hecho de tener que copiar durante gran parte de la clase y a menudo con prisas.

Asumir este tipo de metodología supone una toma de decisión que puede estar relacionada con varios aspectos del pensamiento práctico del profesor. Una parte del contenido de este pensamiento es la idea que ha desarrollado sobre la enseñanza a lo largo de su vida de estudiante universitario. En muchos casos el profesor reproduce un método que, de hecho, ha funcionado con él y que le proporciona la seguridad de una efectividad aceptable y comprobada en la práctica. Por otra parte, el hecho de iniciar la clase dictando nos indica una forma directa, con pocos preámbulos, de abordar el nuevo contenido. Esta *precipitación* para empezar puede ser también una decisión a partir de su conocimiento situacional de la clase o de sí mismo. Si su experiencia sobre la dinámica de la clase le indica que es preferible neutralizarla lo antes posible, a causa de comportamientos incómodos o por la simple falta de compenetración, una técnica inmejorable es mantener a los alumnos copiando el mayor tiempo posible. Por tanto, expresará su *adaptación al contexto*, aplicando y consolidando este método siempre que las condiciones de la clase le produzcan algún tipo de ansiedad. También puede proceder de un conocimiento de las propias aptitudes para dirigir la clase o de su falta de experiencia en el oficio de enseñar. En referencia a lo que acabamos de comentar, no se perciben diferencias entre la LGE y la LOGSE en el periodo estudiado:

- 1989: 1066.04. «Directamente se ponía a explicar».
- 1997: 167.02. «Empezaba directamente a explicar».
- 2000: 590.08. «Abría el libro y comenzaba a explicar por donde nos íbamos, leíamos y explicaba».
- 2003: 1498.07. «Abre su libro y sin más se pone a explicar sin pausa».

*Iniciar la clase conectándola con las anteriores* es señalado por un tercio de los relatos. Un primer grupo de descripciones alude al hecho de que el docente pregunta al alumnado dónde se quedaron en la sesión anterior, o bien lo dice él con el fin de que todos se sitúen en el tema o en la página correspondiente del libro o de los apuntes.

Un conjunto importante de relatos dentro de esta subcategoría (266) recoge el hecho de que el profesor realiza un resumen de lo anterior, bien pidiendo a algún

estudiante que recuerde lo último que había explicado o recordándolo él, o bien utilizando algún esquema en la pizarra.

Mientras que el grupo de descripciones anteriores hace una alusión explícita a que el repaso es una parte del contenido mismo de la clase que comienza, otras aportaciones no dejan ver claramente este hecho, aludiendo a que se produce una leve referencia o se retoma brevemente el contenido anterior. Las expresiones de los alumnos son del estilo: «Comentaba un poco la clase anterior», «Repasaba por encima lo del día anterior», etc.

Otra técnica empleada con frecuencia es la de iniciar la clase interrogando sobre lo dado antes, en algunas ocasiones calificando las respuestas o «Poniendo negativos». No se especifica si hay o no calificación, como tampoco si se hace con un cierto orden o al azar. Por último, en esta dimensión hay 17 relatos que aluden a que el profesor pregunta al principio de la clase sobre las dudas acerca de lo explicado anteriormente, o sondea sobre la marcha si entienden la explicación.

Estas aportaciones son relevantes en el sentido de que el establecimiento de una conexión entre los antiguos y nuevos conocimientos es un elemento que posibilita y favorece el aprendizaje. Por supuesto, el simple hecho de recordar dónde se quedó la explicación el día anterior no cumple, por sí solo, la función de establecer una conexión desde el punto de vista cognoscitivo. Por tanto, no atribuimos a este grupo de relatos más que un valor equivalente al de captar la atención o conseguir el orden necesario para comenzar la explicación. El grupo de descripciones más interesante es el que comenta que el profesor realiza un resumen de la clase anterior antes de empezar con los contenidos del día. Estas manifestaciones, además de ser las más numerosas dan a entender en la mayoría de los casos, que se trata de un hecho habitual.

En principio, la acción de introducir este elemento al inicio de la explicación constituye una toma de decisión que procede de la *estructura profunda* (Oser y Baeriswyl, 2001), concretamente de las concepciones del profesor acerca del aprendizaje. Este aspecto del conocimiento práctico del profesor se manifiesta en la *orientación teórica* (Elbaz, 1983) que imprime a la secuencia de inicio de su exposición. No podemos saber el origen (académico, autoformación, etc.) de este conocimiento sobre la enseñanza, ni tampoco si es aplicado intencionalmente como elemento de teorías o modelos explícitos, o de una forma más o menos intuitiva como favorecedor del aprendizaje. Lo que nos revelan estas descripciones es que un gran número de docentes adopta este elemento que podríamos calificar, en sentido amplio, como un *punto cognitivo* entre los conocimientos previos y la nueva información.

Las aportaciones sobre el inicio de la clase mediante la corrección de trabajos son escasas (52). La mayoría de ellas aluden a la corrección de los ejercicios del día



anterior como primera actividad relacionada con los contenidos. En el resto se mencionan otras formas de control que tienen como fin comprobar si el trabajo ha sido realizado. Las formas de llevar a cabo este control son diversas: supervisando directamente los cuadernos, calificando con negativos a aquellos que no traen el trabajo, recogiendo los ejercicios o comentarios de texto, etc.

Comenzar la clase, de forma habitual, con esta actividad responde a una cierta concepción teórica del aprendizaje en la que el refuerzo constituye una herramienta importante para consolidar los conocimientos fundamentales antes de pasar a otros nuevos. Esta idea se materializa en su orientación práctica, con la aplicación de una *regla de actuación* que consiste en la dedicación de un cierto tiempo a la corrección de los ejercicios, actividad que cubre los dos tipos de exigencias que el profesor se plantea: la idea de refuerzo como elemento importante en la adquisición de conocimiento y la posibilidad de ejercer un control diario sobre el trabajo del alumnado, que quizá procede de su experiencia como docente o responde a su conocimiento del medio donde puede apreciar la necesidad de control.

Más de una cuarta parte del total de las descripciones hace referencia a algún aspecto relacionado con la *Presentación del nuevo contenido*. Aquí encontramos una dicotomía bastante significativa en cuanto al comienzo de la exposición: el profesor empieza su explicación sin preámbulos o con algún tipo de introducción, o mediante la presentación del nuevo contenido previo a la exposición.

En cuanto al *Comienzo directo de la explicación*, hay descripciones muy lacónicas que no permiten averiguar si hubo algún tipo de preámbulo en forma de repaso o una breve presentación del nuevo contenido. Son expresiones del tipo: «Empezaba a explicar», «Sacaba sus folios y se ponía a hablar», etc. Lo que parece mostrarnos este tipo de aportaciones es que en el caso de que hubiera alguna forma de presentación, no llamó suficientemente la atención de los estudiantes como para reseñarla como algo relevante en el inicio de la clase.

La mayor parte de este tipo de comentarios indica claramente que hay una introducción o presentación de los nuevos contenidos. Además, en la mayoría de ellas se expresa que esta introducción se hace con ayuda de esquemas, generalmente en la pizarra. Algunos estudiantes indican también que el profesor trata de situar en un eje cronológico en las explicaciones del día.

Por último, hay una serie de aportaciones que señalan distintas técnicas utilizadas por el profesor para introducir los nuevos contenidos, como mandar que se realicen esquemas del tema siguiente o hacer leer el tema a algún alumno, y otras de tipo más abierto, como preguntar sobre los conocimientos del tema que se va a presentar o dejar al alumnado elaborar hipótesis sobre los contenidos.

El hecho de anticipar de una forma organizada los contenidos que se van a explicar muestra, por una parte, una atención a la estructura formal de la disciplina, es decir, una intención de dotar al material introductorio de un *significado lógico* con respecto a la naturaleza de la asignatura, de manera que los nuevos contenidos puedan relacionarse con los conocimientos que correspondan, y por otra parte, una intención de crear una estructura cognitiva capaz de encajar y relacionar esos nuevos contenidos, en cuyo caso adquirirían un *significado psicológico*.

Por último, hay 36 aportaciones que aluden a que el docente establece una conexión entre lo explicado anteriormente y los nuevos contenidos. Estos comentarios describen que el profesor efectúa una relación entre los contenidos explicados y los que se pretenden abordar en la nueva sesión. Se trata de una información de indudable interés, puesto que tanto el resumen de lo explicado anteriormente como la introducción general al nuevo contenido se pueden considerar potenciadores de la significatividad o de la construcción del nuevo aprendizaje, aunque no garantizan totalmente la conexión entre los antiguos y los nuevos conocimientos. Estos últimos dependerán, en última instancia, del conocimiento previo del aprendiz y de su disposición y capacidad para establecer una relación no-arbitraria y sustantiva de las nuevas ideas con dicha estructura (Moreira, 2000). Sobre estos aspectos no encontramos diferencias entre los datos recogidos de la LGE y la LOGSE.

## Conclusiones

El inicio de cada sesión de clase supone, tanto para el profesorado como para el alumnado, un momento singular de toma de decisiones que en gran medida va a orientar lo que ocurra después. Normalmente, este término se restringe a la parte de la tarea relacionada con el contenido o las actividades que sin duda están incluidas en él, pero en este artículo hemos recogido todo un mundo de vivencias que precede precisamente al instante en el que el profesorado indica a los estudiantes que saquen los libros, resuman lo dicho anteriormente o expresiones similares.

La enseñanza y el aprendizaje son actividades sociales insertas en un mundo de experiencias tanto familiares como sociales. Cada día, cuando llega el momento de iniciar el profesor su actividad docente, se vive un tiempo singular en ese quehacer en el que incide todo lo ocurrido, lo que se quiere realizar, sus propias convicciones y las

valoraciones de los discentes concretos con los que va a trabajar. Por otra parte, al alumnado le ocurre lo mismo, le influye la familia, los amigos, los sentimientos, los hechos ocurridos con los docentes de la clase anterior, etc.

Nos estamos refiriendo, precisamente, a ese espacio, esos instantes previos en los que los estudiantes pasan de un estado de intercambio social de aventuras e inquietudes a otro en el que deben recordar los contenidos, estrategias y modos de enseñar de la nueva materia y del nuevo profesor. En los datos procesados podemos identificar tres fases que han sido justificadas e interpretadas anteriormente y que ahora pretendemos ofrecer como una ayuda, un referente práctico para los docentes. La primera de ellas se refería a las acciones de entrada, acomodación y preparación de medios; la segunda a las acciones de toma de contacto con los alumnos, control y organización; y la tercera al comienzo de actividades o exposición. ¿Cómo percibe el alumnado estos momentos?, ¿qué es lo que pueden ofrecer como reflexión a los docentes? (Véase la Tabla II).

TABLA II. Subcategorías y dimensiones aludidas con mayor frecuencia por el alumnado

Secuencia priorizada según la percepción del alumnado	Número de aportaciones	Secuencia lógico-temporal
Puntualidad	1027	Entrada
Acomodación	232	
Control de asistencia	586	Toma de contacto
Saludos	430	
Atraer la atención	421	
Resumen de lo anterior	289	Inicio de la sesión
Introducción de nuevo contenido	190	

Podemos afirmar que las acciones de inicio percibidas por el alumnado recogen un amplio abanico de comportamientos del profesorado que tienen que ver con su profesionalidad, su trato con los alumnos, sus hábitos y rutinas, y su forma de enfocar la clase.

De entrada, los estudiantes se muestran especialmente sensibles a los hábitos de *puntualidad* de sus docentes, así como a su comportamiento social y afectivo con ellos, expresado en normas de cortesía como el *saludo* general al entrar en el aula. También perciben, como algo inherente al comienzo de la actividad, las rutinas personales de *acomodación*, con las que tratan de identificar un cierto estilo de profesor a partir de la forma en que toma posesión del espacio y define, gestualmente, los atributos de su estatus de profesor.

Otra acción que observan de forma mayoritaria es el *control de asistencia*, aunque, por lo general, no suelen emitir interpretaciones sobre si se trata de una acción más relacionada con la información del profesor, de cara a la evaluación, o con su preocupación por los alumnos. Se aprecian también, de manera significativa, diferentes formas preliminares a la explicación (verbal, gestual, señalando el libro, dirigiéndose a la pizarra, etc.) que muestran unas determinadas estrategias donde se anticipa ya una posible dinámica de la clase. En cuanto al comienzo mismo de la exposición, el alumnado distingue entre el profesorado que hace un *resumen de lo anterior*, la opción más valorada, y el que *comienza de forma directa*, explicando o dictando apuntes.

Los comentarios acerca del comportamiento social del profesor (saludos), estilo docente (acciones de acomodación y de inicio) o de la competencia profesional (puntualidad) no suelen tener cabida en las investigaciones realizadas desde la perspectiva del profesorado. Sin embargo, se perciben de forma prioritaria por el alumnado. Estas consideraciones se han revelado, tradicionalmente, desde la investigación sobre *enseñanza efectiva*, y más concretamente cuando los sujetos encuestados son alumnos y el objetivo de la investigación es la búsqueda de las características que confluyen en el *profesor excelente* (Brown y McIntyre, 1993; Morgan y Morris, 1999).

La secuencia que emerge de este estudio presenta algunas concomitancias y diferencias con los modelos generales de instrucción eficaces o con los de procesamiento de la información. Destacaremos el de Rosenshine y Stevens (1989) por ser uno de los más conocidos. Las primeras acciones de esta secuencia son el control del trabajo hecho en casa, la repetición de la última explicación, las preguntas de comprobación, etc. Estas maneras de iniciar las sesiones de clase también son aludidas en nuestro estudio, aunque el bajo número de aportaciones nos hace pensar que no es una práctica generalizada en las clases de Historia.

La revisión del aprendizaje adopta la forma de breve resumen de lo anterior, donde el papel protagonista del profesor, que es quien facilita el resumen, impide que podamos considerarla como un chequeo del aprendizaje obtenido por el alumnado. En cuanto a la *Introducción del nuevo contenido*, hay un número apreciable de aportaciones que recogen distintas formas de introducir el nuevo material de aprendizaje, aunque está en el último lugar en el orden de priorización de las acciones de inicio.

Podemos concluir que la secuencia de inicio perfilada en este estudio no corresponde propiamente con una secuencia de instrucción, sino a una secuencia de gestión social de la acción educativa, donde cada uno de los rasgos diferenciados por los alumnos tiene una implicación de distinto grado y naturaleza en el proceso de aprendizaje. De estas acciones se derivan importantes datos para la concreción de un

modelo de enseñanza apropiado. Comprender mejor esta fase inicial hará posible disponer de alternativas reales para algunas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que los docentes deben afrontar todos los días.

Por último, al ser éste un estudio longitudinal que abarca el periodo 1989-03, es significativo que no haya diferencias apreciables en la forma de iniciar la clase por el profesorado según el sistema educativo vigente en su momento: LGE y LOGSE.

## Referencias bibliográficas

- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 7 (4).
- BROWN, S. Y MCINTYRE, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (1998). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- CREEMERS, D. R. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- CROCKER, R. D. (1986). Los paradigmas funcionales de los profesores. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 53-64.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pòmares-Corredor.
- (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J. (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- FISHER, C. W. (1995). Academic learning time. In L. W. ANDERSON (ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

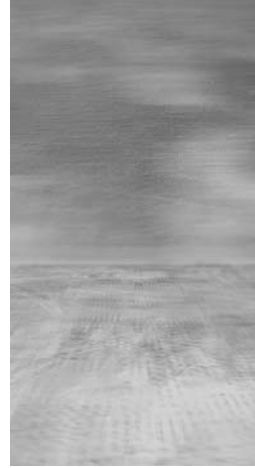
- FUENTES, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 78-88.
- (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 75-83.
- GALINDO, R. (1997). *La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Algaída.
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (COORDS.) Y OTROS (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994). El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la Historia y su enseñanza. En X. ARMAS (COORD.), *Enseñar e aprender Historia na Educación Secundaria* (pp. 39-60). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Estudi General de Lleida. Tesis doctoral inédita.
- KYRIACOU, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- LAWRENCE, J. Y MACE, J. (1992). *Recordar en grup. Idees del treball de memòria i d'alfabetització*. Valencia: Diputació de València.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999). *O concepto de nación no ensina da Historia*. Santiago. Universidad de Santiago.
- MAESTRO, P. (1997). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- MOREIRA, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- MORGAN, C. Y MORRIS, G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and teachers Speak*. Philadelphia: Open University Press.

- NEISSER, U. Y FIVUSH, R. (eds.) (1994). *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OSER, F. K. Y BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, AERA.
- PERRENOUD, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- QUINQUER, D. (2003). ¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección? *Aula de Innovación Educativa*, 127, 13-15.
- ROSENSHINE, B. Y STEVENS, R. (1989). Funciones Docentes. En M.C. WITTRICK (ed.), *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 587-626). Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- SALKIND, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- (dir.) (2007). *Encyclopedia of measurement and statistics*. California: Sage Publications.
- WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching. In V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington: AERA.

**Dirección de contacto:** Nicolás Martínez Valcárcel. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Espinardo, 30100 Murcia. E-mail: nicolas@um.es







## **Ensayos e informes**



# Las lenguas de signos en la formación de los maestros de sordos en España. Una visión histórica

## Sign languages in deaf teacher training in Spain. A historical view

Alfredo Alcina Madueño

*Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Servicio de Inspección de Educación de Madrid Capital. Madrid, España.*

### Resumen

La lengua de signos ha sido tradicionalmente el factor que ha capitalizado la diferencia entre los métodos educativos utilizados en la enseñanza de los niños sordos. Durante los 150 años de existencia del sistema de formación específica de los maestros de sordomudos o sordos y posteriormente de las especialidades del magisterio en España (audición y lenguaje, etc.), los contenidos y capacitación en lenguas de signos sólo han estado presentes en periodos determinados. Las razones que han hecho posible su inclusión en los planes de estudio no siempre eran explícitas y se las relacionaba con una supuesta mayor eficacia del maestro, en tanto que por las competencias naturales de los niños sordos veían favorecido su aprendizaje y también por una concepción de las autoridades administrativas y políticas y de los mismos maestros, en la que en un determinado grado asumen la identidad de la lengua de signos con las personas sordas. En 2007, una Ley de ámbito nacional regula el aprendizaje y enseñanza de las lenguas de signos españolas en el sistema escolar, lo que tendrá que provocar:

- Una oferta educativa específica preceptiva por parte de las administraciones educativas para el alumnado con enfoques de tipo bilingüe (lengua oral y lenguas de signos) y planteamientos orales, que permitan acceder al currículum. Las familias y alumnado sordo o con deficiencia auditiva podrán optar por un modelo de enseñanza.

- La experiencia de los últimos años en España del uso de las lenguas de signos en la educación básica y un derecho regulado *ex novo*, la Ley de 2007, requieren que el sistema formativo de los maestros especializados se adapte y dé la respuesta adecuada a los principios de esa norma. Lo contrario sería generar espacios en los que no se dará la igualdad de derechos en el derecho a la educación del alumnado sordo.

*Palabras clave:* lenguas de signos, escuelas oralistas, articulación, lectura labiofacial, alfabeto manual, signos metódicos, sistemas bimodales.

### **Abstract**

Sign Language has traditionally been the fundamental factor that has stated a difference among the educative methods used for deaf children's education.

Since the origin of the specific training for deaf and deaf-mutes' teachers, created 150 years ago, and the creation of specialities within the Spanish teaching system (Hearing and Language's title, etc.) which took place later on, contents and capacities related to language of signs have been present only in certain periods. The reasons that have made possible its inclusion within the deaf and deaf-mutes' teacher learning program were not always explicit. These reasons were mainly related with a theoretical increasing in the teacher's efficiency by means of the benefits in children's learning when using their innate competence together with the concept of teachers and administrative and political authorities, where in certain degree sign language is assumed to be part of deaf people's identity. In 2007, an organic national law regulates the Spanish sign language teaching and learning within the educative field, which will lead to:

- A specific educative offer with bilingual approaches for students by the educative administration (oral language and sign language) so as oral approaches that will allow a proper access to the curriculum. Deaf students or students with hearing handicap and their families will be able to choose one or another teaching model.
- The lastly years of Spanish experience regarding the sign language usage within basic education and as a regularized right *ex novo*, namely the 2007 law, require the specialized teachers' formation to be adapted and to provide an appropriate response to the main principles entailed in this law. Whatever going against this idea would create holes where deaf students' right for equality within education would not be provided neither respected.

*Key words:* sign languages, oralist schools, articulation, lipreading, manual alphabet, methodical signs, bimodal systems.

## Consideraciones básicas y justificación

En los orígenes de los sistemas escolares de las enseñanzas de sordomudos, las escuelas que utilizaban signos manuales, caso de Francia (mediados del XVIII) o España (principios del XIX), justificaron su uso en criterios de sistema escolar, de organización y de metodología y didáctica: el uso de códigos signados podía llegar a más alumnos, permitía una mayor escolarización si se comparaba con los modelos de oralización que requerían una actuación más personalizada de los recursos. En estos enfoques, el proceso de aprendizaje se fundamentaba en el uso de los canales no dañados, especialmente el visual, y se entroncaba directamente con una competencia -la de signar- que el alumnado sordo podía desarrollar sin el esfuerzo que le provocaba la articulación o el habla (Hervás, 1795).

En cuanto a los modelos formativos de enfoque oralizador, buscaban enseñar el lenguaje oral al alumnado sordomudo, convirtiéndole en sordoparlante. Hablar y escribir, se dice por los promotores del oralismo, llevará a los privados del oído a una ciudadanía plena.

Durante mucho tiempo ambos planteamientos convivirán y serán permeables entre sí, y solo entrarán en conflicto a finales del siglo XIX, ganando las tesis que defendían la oralización (Congreso Internacional de Profesores de Sordomudos de Milán, 1880).

En España, en estos últimos 200 años de enseñanza institucionalizada específica de niños sordos, la formación académica de sus maestros y profesores contempla de manera muy limitada los códigos signados<sup>1</sup> en sus planes de estudios cuando no son inexistentes. Las razones aducidas a lo largo del tiempo por las distintas administraciones e instancias políticas han sido de distinta naturaleza, muchas veces difusas y nunca concluyentes.

Históricamente esta situación ha convertido al maestro especial que utiliza un código lingüístico signado para enseñar, en un aprendiz oportunista y ocasional de éstos. También hay que reseñar, que salvo los maestros que practican los métodos orales más puros en sus distintas versiones de los siglos XIX, XX y XXI, el resto suelen utilizar códigos signados como apoyo en los métodos orales que practican. Esta situación se ejemplifica en nuestra historia en dos conjuntos de hechos:

---

<sup>1)</sup> Tradicionalmente se han considerado: signos naturales, alfabeto manual, signos metódicos, sistemas de comunicación bidual y lenguas de signos. Estas últimas las definimos siguiendo la Ley 27/2007, art. 4 como «las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España».

- La trayectoria del profesorado del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid que desde sus inicios en 1805 compensa en un determinado grado el método oficial, tradicionalmente oral, con el uso de signos llegándose a establecer en determinados periodos del siglo XIX un método ecléctico (códigos orales y signados; especialmente signos metódicos y alfabeto manual<sup>2</sup>).
- La experiencia, a finales de la década de los 80 (siglo XX), de un profesorado sin formación previa o académica en lenguas de signos que inicia en determinados centros educativos de educación especial de sordos el uso de sistemas de comunicación bimodal<sup>3</sup>, que tendrán que aprender y que en algunos casos culminan en enfoques educativos bilingües<sup>4</sup>.

La presencia de contenidos de lenguas de signos en el currículum del alumnado ha sido un hecho aunque no de forma universal, como también la falta de formación académica del profesorado en estos contenidos y capacidades. Los dos términos se afectan históricamente por su íntima relación y han generado modelos organizativos y didácticos que vamos a describir en los próximos epígrafes.

## En los inicios del sistema escolar (1805): el lenguaje mímico<sup>5</sup> presente

En el Reglamento del Real Colegio de Sordomudos de Madrid de 1803 se adopta oficialmente el método de los abates franceses L'Épée y Sicard: se usarán los signos en su modalidad de signos metódicos y el alfabeto manual o dactilológico para acceder al currículum. La actividad del Colegio de Madrid se inicia en 1805 con el maestro-director,

---

<sup>2</sup> Signos metódicos: signos manuales creados por los profesores y el alumnado sordo para determinados campos en los que no existían signos (Gramática y otras disciplinas). Son parte constitutiva del método de L'Épée y Sicard. Su creación llegó a hacerse compleja y a sistematizarse mediante el uso de radicales para determinados genéricos. No fueron universales, cada centro generaba los suyos.

Alfabeto manual o dactilológico: Lorenzo Hervás (1795:24, Tomo II) dice de la letra manual que es la figura de la letra.

<sup>3</sup> Sistemas de comunicación bimodal: planteamientos que utilizan el léxico de una determinada lengua de signos y la estructura gramatical y sintáctica de una lengua oral (Gutiérrez, 1997).

<sup>4</sup> Enfoques educativos bilingües: utilizan la lengua de signos y la oral para acceder al currículum. Se suele considerar la lengua de signos como primera lengua y vehicular y la oral en su manifestación escrita si bien es extensible a su modo verbal dependiendo de las posibilidades del alumno. Se consigue competencia en dos lenguas. Se distinguen dos tipos de bilingüismo: sucesivo y simultáneo.

<sup>5</sup> Nombre tradicional de la lengua de signos y que en España está en uso hasta los años 1970-80.

Juan de Dios Loftus (Negrín, 1982) que se desconoce cómo aprendió el método oficial, el cual pronto se complementó con la enseñanza de la articulación de los sonidos, actividad curricular que el siguiente maestro-director, José Miguel Alea, incorporó sin abandonar los signos metódicos.

El Colegio Municipal de Barcelona, paralelo en el tiempo al de Madrid, opta por la enseñanza de la articulación y del habla sin el uso de los signos manuales. Serán los únicos centros de sordos del país hasta la segunda parte del siglo XIX. En nuestro estudio haremos más referencias al de Madrid en tanto se ajusta al tema planteado.

## El Método tradicional español (1814)

Reabierto el Colegio de Madrid (1814) tras el fin de la Guerra de la Independencia se suprime el uso de cualquier manifestación de signos metódicos y del alfabeto manual. No habrá exigencia de estos conocimientos en las pruebas de acceso al Colegio: «sin figurar la mímica, que los modernos, dando un salto atrás, han hecho renacer con mengua de la Escuela española de sordomudos» (Granell y Forcadell, M.1932: 119). Se justifica por un rechazo a lo francés y fundamentalmente por el deseo de poner en funcionamiento en el ámbito escolar un supuesto método tradicional español<sup>6</sup>, basado en el beneditino Ponce de León (siglo XVI), en un manual de Juan Pablo Bonet (*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, 1620) y en una compilación del lingüista Lorenzo Hervás de 1795 (*Escuela Española de Sordomudos*). A pesar de la supresión oficial del uso de los signos, los maestros y ayudantes del Colegio los siguen utilizando para ayudarse y facilitar la comprensión e incluso la comunicación con el alumnado sordomudo. El maestro-director Tiburcio Hernández, contrario a los signos, reconocerá años después que es necesario utilizarlos para la formación de los alumnos sordos (Hernández, T., 1820, p. XX).

---

<sup>6</sup> Un número importante de autores (Granell, Pérez de Urgel, Eguiluz, González Moll, etc.) en sus respectivas obras, hacen referencia a la existencia de unas bases o principios de un método o enfoque español constituido por las aportaciones de los distintos precursores de la educación del sordo.

## La creación de un sistema de formación general (1857): La Escuela Normal de Sordomudos y de Ciegos

La Administración del Estado en 1852 pone el Colegio Nacional de Sordomudos bajo su dirección ya que hasta ese momento ha estado gestionado por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y dará los primeros pasos para establecer un sistema formativo específico para los maestros de sordomudos mediante el modelo imperante de escuela normal. Una Real Orden de 25 de marzo de 1857 dispone que en el Colegio de Madrid se proporcione la enseñanza de especialización para profesores de sordomudos y de ciegos de todo el país y se establece una clase superior teórica de escuela normal en el Colegio. La duración será de un curso académico y entre los 50 temas originarios que conforman la formación especializada se encuentran los referidos a los medios de comunicación de sordomudos, figurando el lenguaje mímico y la dactilología, y actividades de pronunciación o articulación básica y técnicas de lectura labiofacial (Fernández Villabrille, F., 1857, p. 25-27). Ha nacido «el Curso Especial de Métodos y Procedimientos, si bien la Administración no considerará la necesidad de establecer la obligación de seguirlo por los alumnos de las escuelas normales» (Pinuaga, M., 1857, p. 52-53), en tanto iba destinado a maestros especializados, pero tampoco incorpora algunas de estas enseñanzas en el plan general de estudios del magisterio. Será una decisión con consecuencias muy graves ya que los maestros ordinarios no podrán dar respuesta al alumnado sordo escolarizado en el sistema general.

Los contenidos y actividades del *Curso Especial* se irán adaptando a la práctica curricular del Colegio de Madrid. El uso de los signos manuales en el Colegio empezará paulatinamente a desaparecer oficialmente a partir de 1875 y el plan de estudios para el alumnado de 1897 ya no hará alusión al lenguaje mímico. La última vez que legalmente se establece la exigencia del conocimiento de la lengua de signos para los candidatos a maestros especialistas del Colegio se produce por una disposición de agosto de 1874<sup>7</sup> que establece que el profesorado que acceda al Colegio no tendrá que saber francés, italiano o latín pero sí lengua de signos. Se deroga en 1875 por el primer gobierno de la Restauración.

A finales del XIX, las 10 escuelas especiales ubicadas en España siguen métodos que propician el habla, obviando el uso de signos manuales. También en el Colegio de Madrid, pero con cierta especificidad al aceptarse limitadamente el uso de signos. La

---

<sup>7</sup> Orden del Ministerio de Fomento de 29 de agosto de 1874. Es el último año del Sexenio Democrático y de la I República.



situación en otros países de Europa y EE. UU es similar en cuanto a la evolución de los métodos educativos y organización, aunque hay un indicador diferenciador que es la presencia de profesorado sordo que suele ser mayor en los colegios extranjeros que en el de Madrid (Lane, 1984 y Plann, 2004), que tendrá una política restrictiva sobre la presencia de éstos y que es definida por su director: «Las clases de escritura y dibujo, que hasta cierto punto son puramente mecánicas, no vemos inconveniente en que sean confiadas desde luego a un sordomudo» (Ballesteros, J.M. 1845, p. 108).

## El Siglo XX: oralidad

El Reglamento del Colegio de Sordomudos de Madrid de 1902 expresa el cambio producido en la formación del profesorado. Se establece (art. 14) para el acceso al Colegio que «los aspirantes practicara los procedimientos de lectura oral y labial, con exclusión de toda mímica artificiosa». Aún así signos metódicos y el alfabeto manual forman parte de la práctica educativa del Colegio.

Los distintos modelos y planes de estudios de la formación especializada de maestros, desde los inicios del siglo XX e impartidos por el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Instituto Central del Patronato Nacional de Anormales (1914), la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1925) o la Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y de Ciegos (1930), no contemplan los códigos signados. El Régimen republicano ratifica los objetivos y técnicas de enseñanza oral. Consecuentemente los distintos Reglamentos del Colegio de Madrid<sup>6</sup> requerirán a los ayudantes internos (responsables de los alumnos fuera de las clases) se abstengan de utilizar la lengua de signos en la comunicación con los alumnos sordomudos. Los demás colegios tendrán prácticas similares. La política oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes activa cualquier acción favorable a la oralización del sordomudo y la eliminación del uso de los signos. Estas medidas en el Colegio de Madrid tendrán sus resistencias y no siempre la evaluación positiva de un sector del profesorado (Claustro del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1927).

---

<sup>6</sup> Nos referimos a los Reglamentos del Colegio de Madrid de 1902, 1915, 1924 y 1934

La formación en la España Nacional del profesorado de sordomudos se inicia en 1951 con un primer curso en el que no figura contenido alguno de lengua de signos y sigue la tradición de oralización del alumnado si bien mucho más marcada por un Régimen que educa en una sola lengua: la española. La creación, a finales de los años 50, de un número importante de secciones escolares provoca una fuerte necesidad de profesorado especializado de sordomudos. Entre 1951 y 1979 se organizaran 10 cursos de audición y lenguaje resultando titulados más de 300 personas (Gutiérrez, 1997). La presencia de contenidos relativos a la lengua de signos (lenguaje mímico) solo se detectan en los impartidos en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid de finales de los 50, si bien alejados de cualquier consideración de uso curricular.

## **El último tercio del XX: oralidad y signos**

El diagnóstico que hace la Administración educativa de Villar Palasí (1970) sobre la situación de las enseñanzas de sordos, se podría resumir en la existencia de un número importante de alumnos con deficiencias auditivas, un déficit considerable de profesores especialistas y una oferta formativa que es un conglomerado de títulos con diferencias mínimas.

En los años 80 se producen en ámbitos muy delimitados (algunos centros privados o gabinetes de logopedia) acciones metodológicas de introducción de códigos signados basados en sistemas de comunicación bimodal que en nada afecta a un sistema escolar básicamente oralizador.

A partir de la aplicación e implantación del Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial y de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se conforma una realidad profundamente distinta a la preexistente: la mayoría del alumnado sordo se ha escolarizado en centros de integración y una pequeña parte, los que tienen una mayor pérdida auditiva se escolarizan en centros especiales de sordos, y será en este ámbito en los primeros años 90 donde va a surgir y plantearse el uso de la lengua de signos para que los alumnos accedan al currículum. El profesorado que lo lleva a cabo, es un sector minoritario y la mayoría de ellos tendrán que aprender simultáneamente lengua de signos, cosa que muchos hacen desde el conocimiento de los sistemas de comunicación bimodal.

¿Qué ha provocado que tras tantos años de ausencia de los códigos signados en la actividad curricular, determinado profesorado vuelva a ellos? Hay razones múltiples y comunes en muchos países, citamos los siguientes grupos de causas:

- Los tradicionales malos resultados escolares del alumnado sordo, expresados en las ya clásicas encuestas nacionales de EEUU y Gran Bretaña (Myklebust, 1971; Conrad, 1974) y más modernamente y en nuestro país, los trabajos de competencia lectora (Asensio, 1989) o los de Marchesi (1991) con un planteamiento más multidisciplinar (desarrollo cognitivo, lingüístico, etc.), entre los más significados. Tiene también especial interés el trabajo sobre la realidad social de las personas sordas de Madrid (Ministerio de Educación, 1996) que describe los limitados niveles de estudios y laborales alcanzados por los estudiantes sordos.
- Las expectativas y resultados positivos de los enfoques educativos basados en los sistemas de comunicación bimodal (Schlesinger, 1978) y su evolución y en muchos casos *continuum* a modelos bilingües en los que se sistematiza el uso de la lengua de signos y la lengua oral para acceder al currículo y que tiene asentamiento y realidad en sistemas educativos como el sueco o el danés<sup>9</sup>.
- También es determinante en este proceso de implantación de las lenguas de signos en la educación, la aportación de los trabajos de William Stokoe (1960, 1965...) relativos a la Lengua de Signos Americana que facilitan la comprensión de esta lengua y que han animado una multitud de trabajos sobre las distintas lenguas de signos, entre otras la española y la catalana (Rodríguez González, 1992. Muñoz Baell, 1998, Morales López et al., 2002, etc.) y que permiten superar todo un desarrollo sobre la pobreza y limitaciones innatas de estas manifestaciones lingüísticas que los detractores de lo signado han fundamentado hasta muy avanzada la segunda parte del siglo XX.
- El derecho esgrimido por las personas sordas a utilizar la lengua propia o natural en la educación (Grosjean, 1982, 1993), derecho reconocido con carácter general y universalmente<sup>10</sup>.

---

<sup>9)</sup> En la década de los 70 se ponen en marcha las primeras experiencias bilingües en los países nórdicos. En 1980 se reconoce la lengua de signos sueca y se la incorpora al Plan de Estudios Nacional y lo mismo ocurrirá con la lengua de signos danesa en 1991. Las características de estos modelos se han indicado en la nota 4. Sus resultados a nivel académico son positivos (Svartholm, 1995).

<sup>10)</sup> Resolución 48/96 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y otras del Parlamento Europeo sobre las lenguas de signos.

En nuestro país el marco teórico y experimental –y también ideológico– citado facilita la toma de postura de un sector del profesorado que ve en el uso de la lengua de signos un factor de progreso y de necesidad, si bien hay dos carencias fundamentales, una es de tipo legal y otra, la realidad de la formación oficial del profesorado. Con respecto a la primera, en 1995, un nuevo Real Decreto (669/1995) ordena la educación especial, según los principios de la ya citada LOGSE y entre sus medidas reconoce el uso de la lengua de signos en el currículo de las etapas de la enseñanza básica y legaliza la presencia de asesores sordos<sup>11</sup> e intérpretes de lenguas de signos en el sistema escolar.

En cuanto al sistema formativo oficial está centrado en la formación de profesionales (maestros de la especialidad de Audición y Lenguaje y Logopedia) dedicados a promover la comunicación, la prevención de los problemas del lenguaje, así como su rehabilitación y en sus planes de estudios son mínimos los contenidos de lenguas de signos<sup>12</sup>. Los maestros y profesores que quieren aprender lenguas de signos tienen que acudir a una variopinta y no regulada oferta<sup>13</sup> impartida por las universidades a través de materias de libre configuración, máster o cursos de especialización, o bien acceder a la que las organizaciones del movimiento asociativo sordo presentan en su función de extender y enseñar la lengua de signos. Las Administraciones públicas llevan a efecto algunas actividades de formación para su profesorado.

En el escenario español de experimentación limitada de modelos de enfoque bilingüe en centros de Infantil y Primaria de principios del siglo XXI, se produce un hecho de gran relevancia: se promulga una Ley en 2007 que reconoce las lenguas de signos españolas y reglamenta el derecho de las personas sordas, con deficiencia auditiva y sordociegas a utilizarlas en distintos ámbitos de la vida, y específicamente en el educativo se establece la obligación de las administraciones educativas de ofertar modelos bilingües en determinados centros (Art.7.2. Ley 27/2007) entre otras cuestiones de importancia. Nuestro país entra en un camino que otros países (Suecia, Finlandia, Dinamarca, Reino Unido, Portugal, Francia, etc.) ya recorren hace años.

---

<sup>(11)</sup> Por asesor sordo se ha entendido la figura de un adulto sordo con determinadas funciones educativas como la de ser modelo de identificación lingüística para el alumnado sordo.

<sup>(12)</sup> Actualmente los distintos planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje, presentan en el módulo de Sistemas Alternativos de Comunicación contenidos relativos al «Lenguaje de signos: aspectos morfológicos y sintácticos. Distintos sistemas de signos. La comunicación de sordos. Otros sistemas de comunicación». En total tiene 4 créditos (40 h) de los 84 de la especialidad.

<sup>(13)</sup> A día de hoy todavía no existe un currículum oficial de lengua de signos española (LSE) ni están determinados legalmente los requisitos para impartir estas enseñanzas.

Nota final: La expresión de la variación lingüística de las lenguas de signos, considerada por distintos autores y por la propia Ley 27/2007 en el caso de España, nos ha dado pie para la configuración del título del trabajo «las lenguas de signos en la formación...».

Terminamos manifestando que la historia descrita de estos 200 últimos años y muy especialmente los más recientes, junto al nuevo *marco jurídico* representado por la Ley 27/2007, tienen y deben permitir que las dos conclusiones fundamentales de nuestro trabajo:

- Las Administraciones educativas tendrán que proporcionar las enseñanzas en las lenguas de signos que se utilizan en nuestro país -lengua de signos española (LSE) y lengua de signos catalana (Parkhurst y Parkhurst, 1998. Ley 27/2007, Preámbulo III)- en las condiciones que se reglamenten legalmente.
- El maestro especialista de sordos tiene que dejar de ser un oportunista y ocasional aprendiz de las lenguas de signos, y contar con un marco estable y riguroso de formación que le permita alcanzar las competencias adecuadas y pueda dar respuesta a aquellos alumnos que opten por estos modelos.

Deberán formar parte de los presupuestos organizativos de estas enseñanzas tanto para el presente inmediato como para el futuro.

## Referencias bibliográficas

- ASENSIO, M. (1989). *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*. Madrid: UAM
- BALLESTEROS, J. M. Y FERNÁNDEZ, F. (1845). *Curso elemental de Instrucción de Sordo-mudos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- CLAUSTRO DEL COLEGIO NACIONAL DE SORDOMUDOS Y DE CIEGOS (1927). *Tratado para la Educación y Enseñanza del Sordomudociego*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- CONRAD, R. (1974). *The deaf schoolchild*. London: Harper Row
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1857). *Escuela Normal establecida en el Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos de Madrid*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- GRANELL Y FORCADELL, M. (1932). *Historia de la Enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos.
- GUTIÉRREZ, A. (1997). El Español Signado en la Educación del Niño Sordo. En S. TORRES Y J. GARCÍA-ORZA (eds.), *Discapacidad y Sistemas de Comunicación* (pp. 123-139). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I (1997). *Historia de la Logopedia*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, T. (1820). *Discurso pronunciado en el examen público de los Sordo-mudos del Colegio de Madrid*. Madrid: Imprenta de la Minerva Española.
- HERVAS, L. (1795). *Escuela Española de Sordomudos o Arte para enseñar el español a los sordomudos*. Tomo I. Madrid: Imprenta Real.
- (1795). *Escuela Española de Sordomudos o Arte para enseñar el español a los sordomudos*. Tomo II. Madrid: Imprenta de Fermin Villalpando.
- LANE, H. (1984). *When the mind hears. A history of the Deaf*. New York: Vintage Books
- LEY 27/2007, DE 23 DE OCTUBRE, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE, 24 de octubre de 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Las personas sordas y su realidad social*. Un estudio descriptivo. Madrid: Autor
- MORALES LÓPEZ, E., ALLAGA, D., ALONSO, J., BOLDÚ, R.M., GARRUSTA, J. Y GRAS, V. (2002). Deaf people in bilingual speaking communities: The case of Deaf people in Barcelona. In C. LUCAS (Edit), *Tiurn-taking, fingerspelling, ando contact in signed languages* (pp. 107-155). Washington DC: Gallaudet University Press.
- MUÑOZ BAELL, I. M. (1998). Componente Fonético-Fonológico de la LSE. *Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos. FeSorCam*, 1, 1-18.
- MYKLEBUST, H. (1971). *Psicología del sordo*. Madrid: Magisterio Español
- NEGRIN FAJARDO, O. (1982). Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (pp. 1802-1808). *Revista de Educación: 7-31*
- PARKHURST, S. Y PARKHURST, D. (1998). La variación en las Lenguas de Signos. *Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos. FeSorCam*, 1, 29-48.
- ORDEN DEL MINISTERIO DE FOMENTO DE 29 DE AGOSTO DE 1874 dictando reglas para la provisión de las plazas de primeros y segundos Profesores del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (En Granell, M.: 1932:385)
- PINUAGA, M. (1857). *Memoria sobre la educación y establecimientos de los Sordo-Mudos y de Ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- PLANN, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Madrid: CNSE.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M.A. (1992). *Lenguaje de Signos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos y Fundación ONCE
- REAL DECRETO 669/1995, DE 28 DE ABRIL, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE, 13 de mayo de 1995.

- SCHLESINGER, H. S.(1978). The acquisition of bimodal language. En I.M. SCHLESINGER y L. NAMUR (Eds), *Sign Language of the deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective*. N.Y.:Academic Press.
- STOKOE, W.C. (1960). *Sign language structure. Studies in linguistic: occasional papers*. B. Buffalo: University of Buffalo.
- STOKOE, W.C, CASTERLINE, D. Y CRONEMBERG, C.A.(1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washinton, D.C.: Gallaudet College Press.
- SVARTHOLM, K. (1995). Bilingual education for the deaf: evaluation of the Swedish model. WORL CONGRESS OF THE WORL FEDERATION OF THE DEAF WIEN, 1995.
- TORRES MONREAL, S. Y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2000). Bimodal 2000. Curso de Comunicación Bimodal comparado con Lengua de Signos. *Comunicación y Pedagogía*, 170: p. 79-84.

**Dirección de contacto:** Alfredo Alcina Madueño. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Servicio de Inspección de Educación de Madrid Capital. Madrid, España.

E-mail: [alfredo.alcina@madrid.org](mailto:alfredo.alcina@madrid.org)





# El papel del docente y del alumno en la elaboración de Portafolios

## The teacher and student role in the Portfolio elaboration

Elisa Gavari Starkie

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Departamento de Historia de la Educación. Madrid, España.*

### Resumen

Este artículo presenta el Portafolios como herramienta para la evaluación de los alumnos, plenamente asumida en la educación universitaria americana desde los años ochenta, y que se adapta perfectamente a los requerimientos de la metodología de enseñanza y aprendizaje que propone el Espacio Europeo de Educación Superior. En particular, a la adopción de un marco europeo común basado en los créditos como nueva unidad de medida académica y que requiere una nueva manera de enseñar, de aprender y de evaluar a los estudiantes. En primer lugar, el contenido del artículo ofrece una revisión de los papeles del docente y del alumno en un proceso educativo marcado por la adopción del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias. Se especifica claramente la necesidad de que los docentes deben adoptar un papel de facilitadores o guías, para que el alumno desarrolle competencias y se convierta en un aprendiz autónomo. En segundo lugar, se presenta el Portafolios como una herramienta que ofrece muchas posibilidades para poder evaluar las destrezas, habilidades y actitudes. En particular, se ofrece una revisión del concepto, de la definición, del origen de este instrumento y de las modalidades. El artículo también se refiere a que no se debe asumir automáticamente esta herramienta sin conocer las limitaciones en su uso, y se detiene a explicarlas. Por último, se introduce la tutoría como modalidad de acompañamiento del alumno en el proceso de elaboración del Portafolios.

*Palabras clave:* competencias, evaluación, Portafolios, reforma educativa, educación superior, calidad educativa, tutoría, Espacio Europeo de Educación Superior.

### **Abstract**

This article introduces the Portfolio as a tool for student evaluation fully assumed in the American university education since the 80's, and that seems to fulfil very well the European Higher Education teaching and learning requirements. In particular, to the adoption of a European framework based on credits as a new academic unit that requires a new way of teaching, learning and evaluating. In first place, the content of the article offers a revision of the teachers and student role in an educational process characterised by the adoption of the lifelong learning paradigm and the skills approach. The article clarifies the need of teachers to adopt the role of guides, so that students develop skills and become autonomous learners. In second place, the Portfolio is introduced as a tool for the evaluation of skills, abilities and attitudes. In particular, a revision of the concept, the definition, the origins and the modalities. The article also refers to the fact that the tool should not be adopted automatically, without knowing the limits of its use, therefore the article explains the risks in academic contexts. Finally, the article focuses in the tutorial as a means for assessing students in the process of the Portfolio preparation.

*Key words:* skills, evaluation, Portfolio, education reform, higher education, education quality, tutorial, European Higher Education Area.

## **Introducción**

Desde los orígenes de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dos de las nuevas funciones que se asignan a la Universidad son la capacitación profesional de los universitarios y la promoción de un espacio europeo de aprendizaje permanente. La consecución de estos dos objetivos impone cambios sustanciales en los planes de estudio, en el vínculo académico que se establece entre docente y discente, en la metodología de enseñanza y aprendizaje, así como en la evaluación de los alumnos. Estos cambios no se traducen en un currículo universitario europeo homogéneo dictado desde las instituciones comunitarias. Sabido es que los Estados miembros, se han mostrado muy celosos de mantener su soberanía en materia educativa. No obstante con vistas a la armonización de todo ese espacio europeo se consiguió la unánime adopción del *European Credit Transfer System (ECTS)*, ideado desde los comienzos del Programa ERASMUS en 1987 por la Comunidad Europea como procedimiento sancionador de las diversas enseñanzas.

En el nuevo milenio, la arquitectura universitaria europea del Espacio Europeo de Educación Superior descansa sobre los cimientos de los créditos europeos. La incorporación de este marco de referencia común, está dirigido a mejorar el reconocimiento externo y a facilitar la movilidad y empleabilidad de los estudiantes (*Sorbonne Joint Declaration*, 1998). Pero, sobre todo, significa el cambio en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje. Fundamentalmente, la introducción del crédito europeo exige el fin de la lección tradicional, cambia la visión unilateral entre docente y discente, y exige la consideración de nuevos parámetros para la evaluación tales como el trabajo del estudiante.

La aceptación del sistema de créditos revela el acuerdo entre los Estados respecto a algunos principios básicos comunes en la educación. En síntesis son los siguientes:

- Los ECTS se basan en el principio de que 60 créditos miden el volumen de trabajo de un estudiante a tiempo completo a lo largo de un curso académico. El trabajo total del estudiante de un curso universitario en Europa se sitúa aproximadamente en torno a las 1.500-1.800 horas anuales. Un crédito supone entre unas 25 y 30 horas de trabajo.
- Los créditos en términos de ECTS solamente se pueden obtener una vez que se ha realizado el trabajo y una adecuada valoración del mismo. Los resultados del aprendizaje se definen en términos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer una vez que haya completado el proceso de aprendizaje.
- El trabajo del estudiante medido en ECTS se refiere al tiempo que se exige al alumno para completar todas las actividades planeadas, como: la asistencia a clases, seminarios, estudios privados, preparación de proyectos, exámenes, etc.
- Los créditos se asignan a todos los elementos del programa de estudios (tales como módulos, cursos, prácticas, trabajo de disertación, etc.) y reflejan la cantidad de trabajo que tienen que realizar.

En este artículo se presentan algunas propuestas acerca de dos aspectos académicos vinculados estrechamente entre sí. En primer lugar, nos vamos a referir a los nuevos papeles del docente y discente en el marco del espacio europeo de educación permanente. En coherencia con este enfoque se introduce el «Portafolios», como una herramienta que se adapta perfectamente a esta nueva metodología de enseñanza y aprendizaje común que exige el Espacio Europeo de Educación Superior, basada en el crédito. A continuación, nos detendremos a analizar las posibilidades y limitaciones

del uso académico del Portafolios. Por último, nos referiremos a la labor del tutor, como asesor del estudiante en la elaboración del Portafolios.

## **El nuevo papel del docente y del alumno en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Una de las claves del éxito del Espacio Europeo de Educación Superior reside en la adaptación y respuesta de los profesores y estudiantes a los cambios metodológicos que exige la introducción de los principios del paradigma del aprendizaje permanente. Si no se produce este cambio, lo que se producirá será simplemente un cambio en la nomenclatura, y no en la educación que se imparte y en los beneficios educativos de una nueva forma de entender la educación para preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento. Esto supone que se definen unos programas de formación universitarios de manera que los estudiantes adquieran la capacidad y la motivación para continuar aprendiendo durante toda su vida, no sólo en contextos formales, sino también en el trabajo o en la comunidad:

El propósito de la universidad no es transferir el conocimiento sino crear ambientes y experiencias que lleven a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento por ellos mismos, convertir a los estudiantes en miembros de comunidades de aprendices que hacen descubrimientos y resuelven problemas (Knapper y Cropley, 2000, p. 83).

En la sociedad del conocimiento, marcada por la generalización en el uso de las tecnologías, los profesores deben verse más como guías, facilitadores o ayudas que como fuentes de conocimiento. En este sentido deben conseguir fomentar en el alumno (Gavari, 2006, p. 32): el dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento; la capacidad de incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación al aprendizaje; los deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje; la capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender; la disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros; las habilidades para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis; las aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;

la imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje, y la autoridad moral.

El alumno también debe asumir y esforzarse en convertirse en un aprendiz autónomo (Livas, 2000) y se le propone que desarrolle las siguientes competencias:

- Aprender a pensar sobre los contenidos que se aprenden.
- Aprender a cooperar como una manera eficaz de adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de gestionar socialmente el conocimiento.
- Aprender a comunicar sus conocimientos y sus opiniones teniendo claras las diferencias entre ambas.
- Aprender a empatizar, a gestionar las propias emociones y las de los demás para lograr una comunicación fluida.
- Aprender a ser crítico frente al conocimiento, analizando los argumentos que lo apoyan y evaluando y sopesando la importancia de los datos y de las evidencias, de forma que permitan emitir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes.
- Aprender a automotivarse, de forma que los alumnos sean capaces de establecer y gestionar sus metas y motivos.

## Origen del Portafolios, concepto y tipologías

El uso de los Portafolios para la formación de docentes se generalizó en EE UU, en un contexto marcado por la crisis educativa, tal y como alertaban algunos informes como *A nation at risk* (Una nación en riesgo) que ponía de manifiesto el bajo rendimiento de los alumnos americanos. A finales de la década de los años ochenta, los responsables de una nueva reforma educativa consideraron que era necesario introducir conceptos nuevos en la educación norteamericana que permitieran la aplicación inmediata de la enseñanza de habilidades intelectuales superiores y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para ejercer el juicio personal (Lyons, 1999, p. 15). Esta situación exigió la revisión de los papeles docentes y de la metodología de enseñanza y en última instancia, se introdujo una nueva herramienta de evaluación de la competencia de los docentes: el Portafolios. En el fondo lo que trataban de conseguir las autoridades, era que los docentes no ejercieran su papel de manera tan rígida, como si

fueran los intérpretes de un papel sujeto a las reglas de una burocracia, sino que lo que se esperaba de los docentes era que se implicaran en la planificación, y en la revisión del trabajo que desempeñaban (Gavari, 2007).

En este contexto, el Portafolios se convirtió en el vehículo para que los docentes pudieran mostrar sus conocimientos y habilidades profesionales, el rendimiento efectivo y el dominio de su profesión. La idea era que para la obtención del título universitario, a los futuros docentes se les exigiría la elaboración de un Portafolios que les permitiera demostrar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales de enseñanza, y no solo a través del tradicional examen escrito.

La popularidad de esta herramienta ha ido creciendo, incluso se ha consolidado y reafirmado, como herramienta fundamental para la evaluación en la sociedad del conocimiento. Tal ha sido la relevancia del uso de esta herramienta que en algún Estado norteamericano de EE. UU, como en el caso de Florida, es obligatorio la utilización de este instrumento como mecanismo de evaluación. Este instrumento ha sido incorporado en Europa para la evaluación de los alumnos del *Prácticum*, asignatura bandera entre los actuales planes de estudio y los europeos, en las Facultades de Educación en numerosas universidades: UNED, Universidad Complutense, Universidad Autónoma, etc. Pero su uso no se limita a esta asignatura sino que puede aplicarse para varias titulaciones (Psicología, Magisterio, Educación social, Pedagogía, Trabajo social, Turismo, Derecho...), a diversas materias (Didáctica, Prácticum...) y con diversos fines (acreditación, promoción, certificación...). E incluso a materias de la Enseñanza Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

La palabra Portafolios tiene distintas acepciones. La primera se refiere a la cartera que se usa para llevar documentos públicos; esta acepción se refiere al cargo y las funciones de un ministro. En este sentido se entiende como una credencial. La segunda acepción nos define el Portafolios como un maletín para guardar, generalmente sin doblar, hojas sueltas de papel, impresos, etc. En un tercer sentido, el que se refiere al Portafolios como herramienta de evaluación, sería el resultado de un proceso dinámico mediante el cual los profesionales de la educación reúnen los datos acerca de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, y que nos permiten comprender el sentido de sus actuaciones educativas.

La tercera acepción hace referencia al Portafolios como instrumento de evaluación del alumno. En este sentido nos permite analizar al profesional de la educación que está formado no de manera genérica sino en una realidad sobre la que interviene y sobre la que posteriormente reflexiona. El Portafolios recoge toda una serie de documentos que sustentan una forma personal de intervención, es una especie de espejo

que refleja el crecimiento profesional, así como la competencia y eficacia profesional del que lo elabora. El Portafolios es una especie de espejo en el que uno se mira, ve lo que le gusta y lo que no, y lo puede cambiar. Es una herramienta que permite analizar y estudiar el propio trabajo. Incluso uno puede dejar que miren el Portafolios otras personas, e incluir nuevos cambios.

Existen diversos tipos de portafolios que varían según el autor (docente o discente), el registro (digital o papel), el uso (privado o público) o la defensa (escrita u oral) o el propósito evaluativo (sumativo, certificación, selección, promoción o valoración).

## Las dificultades y posibilidades en el uso del Portafolios

La adopción e incorporación del Portafolios al Espacio Europeo de Educación Superior como herramienta no debe de ser automática, sino que es importante asumir que ofrece muchas posibilidades pero también presenta algunas limitaciones. En este apartado se ofrecen algunas reflexiones que nos ilustran y advierten acerca del uso del Portafolios.

### Posibilidades

El uso del Portafolios es un proceso educativo en sí mismo. A diferencia de la evaluación a través de los exámenes que se concretan en contenidos y objetivos previamente establecidos y cerrados, la evaluación a través del Portafolios permite que el alumno participe en la elección del medio y de los procesos de acción educativos.

Una de las posibilidades del Portafolios es que los alumnos que elaboran el Portafolios deben de conocer los procedimientos, el contenido y los fundamentos educativos, pero también ser capaces de explicarse a sí mismos y a los demás por qué se hace algo. Es un tipo de reflexión que conduce al autoconocimiento y a la confirmación de las propias actitudes y creencias frente a los demás. En este sentido, la elaboración del Portafolios es una oportunidad para reflexionar sobre la propia identidad personal, tal y como lo expresa en una entrevista una estudiante americana y que se recoge en Lyons (1999):

El Portafolios me preparó para la serie de complejidades que sigo encontrando en mi trabajo. Por ejemplo, el año pasado descubrí que cuando tengo un problema en mi práctica como especialista en lectura, encuentro las soluciones cuando he reflexionado sobre ellas y he probado su validez. Comencé a pensar de este modo durante la producción del Portafolios. Dado que el proceso fue tan fluido, experimenté con cosas y reflexioné sobre ellas, observé lo que sucedía y analicé las consecuencias. No había un simple bien o mal. Ahora soy un poco menos rígida cuando las cosas se complican. Considero que aún estoy en medio del proceso (A. B., juni, 1996).

Esta exigencia permite que los contenidos del Portafolios puedan llegar a constituir elementos básicos para la discusión profesional de los procesos de construcción de conceptos básicos del alumno, la identificación de problemas que surgen y el diseño de estrategias para darles respuesta.

Esta identidad del alumno que elabora el Portafolios se desarrolla como un medio para legitimar y comprometer al individuo en un conocimiento reflexivo de sí mismo como persona y como profesional. Implica que el alumno desarrolle procesos de aprendizaje que le motiven a ser responsables de su propio aprendizaje continuo.

Por último, y a modo de conclusión, podemos señalar que la tarea de la elaboración del Portafolios permite que el estudiante desarrolle los siguientes aspectos (Delmatro, 2005):

- Mejora de la independencia en los estudiantes, la creatividad, promueve habilidades de pensamiento reflexivo, y orienta el desarrollo de estrategias metacognitivas.
- Desarrolla los valores propios y la propia filosofía.
- Favorece la retroalimentación con respecto al progreso y aprendizaje individual.
- Incorpora a los estudiantes en la selección de materiales: los estudiantes pueden utilizar el Portafolios para crear un archivo de materiales auténticos sobre «tópicos» de interés para el curso a la vez que participan activamente en la construcción de aprendizajes significativos.
- Propicia la interacción comunicativa y el intercambio de información entre los pares y con el profesor, es decir, fomenta la conversación y la crítica.
- Permite la autoevaluación con fines de mejora.
- Genera procesos de andamiaje o *scaffolding* que sirven de soporte a la construcción de nuevos conceptos y conocimientos. El andamiaje se produce de



manera totalmente natural como resultado de la repetida interacción del estudiante con los materiales de trabajo, la corrección de los borradores y versiones preliminares de trabajos y ejercicios, la interacción con los compañeros y la actuación del profesor como mediador.

- Promueve la integración de destrezas: el proceso en sí de construcción del Portafolios involucra el uso de la lengua en sus diferentes manifestaciones, el contacto con materiales auténticos y la integración de destrezas orales y escritas, productivas y receptivas.
- Incrementa el profesionalismo, permite demostrar logros y competencias.
- Crea hábitos de trabajo, organización y sistematización del material, autoevaluación y valoración de los aprendizajes.
- Promueve el desarrollo de estrategias de discusión, negociación, interacción, expresión de opiniones, establecimiento de objetivos comunes, organización, solución de problemas y toma de decisiones.
- Permite que los estudiantes menos aventajados se beneficien de la exposición al *input* y producción lingüística que se genera a través de las opiniones, el modelaje y colaboración de sus pares, la interacción, el andamiaje proporcionado por otros estudiantes y el profesor, las oportunidades de editar y corregir versiones preliminares de los trabajos y la realización de trabajo «remedial».
- Permite a los estudiantes más aventajados la inclusión de actividades adicionales y trabajo extra, y discrimina entre estudiantes responsables e involucrados con el proceso desde el inicio del curso y estudiantes poco comprometidos con su proceso de aprendizaje que postergan el trabajo hasta el final.
- Es una estrategia de evaluación integral y cualitativa, que puede también convertirse a escala cuantitativa y permite evaluar el desempeño del estudiante en diferentes ámbitos del aprendizaje de la comunicación escrita.

## Limitaciones

Respecto al contenido del Portafolios, que depende exclusivamente del alumno, en ocasiones, la brillante presentación del Portafolios, puede ser simplemente una exhibición, en la que prevalezca la ilustración, el estilo, la presentación y los aspectos formales, y no el contenido del trabajo. Algunos alumnos compran en las papelerías materiales que incluyen en el Portafolios que pueden deslumbrar al evaluador pero que, en realidad, no demuestran nada más que aspectos superficiales de la presentación del trabajo. No

obstante hay que señalar que las formas no son algo superfluo en relación con los contenidos, sino que pueden condicionar éstos; una buena forma que ayuda a reflexionar ordenadamente sobre cada uno de sus contenidos, a relacionarlos de manera lógica, a expresarlos y comunicarlos eficazmente, con lo que puede contribuir a la comprensión del proceso por parte de sus propios diseñadores. Algunos criterios que deben de cumplir los Portafolios son: ser fáciles de usar por quienes lo utilicen o evalúen; útiles, que faciliten la intervención; comunicativos y breves, que no contengan información irrelevante o superflua.

Otra de las tendencias engañosas consiste en incluir en el Portafolios materiales que distorsionan el trabajo real del alumno. Los elementos distorsionadores del trabajo realizado por el alumno suelen ser todo tipo de anexos (fotografías, grabaciones...) que simplemente responden a una recolección de documentos demostrativos y no a trabajo real del alumno. En este sentido se desaconseja la presentación de materiales sobre el tema que no hayan sido previamente manipulados e interpretados por el alumno.

## **El vínculo entre docente y discente para la correcta elaboración del Portafolios: la tutoría**

La incorporación del paradigma del aprendizaje permanente exige un nuevo papel del docente y del discente. El docente se convierte en el tutor, facilitador o guía, que debe conseguir que el estudiante desarrolle unas ciertas competencias de aprendizaje, habilidades y actitudes. Asimismo la participación e implicación del alumno debe de ser promovida y facilitada por el profesor-tutor.

En el caso de la elaboración del Portafolios es necesario que el tutor actúe como guía del alumno y que le dedique, tiempo, orientación, *feedback* y el apoyo necesarios para que éste adquiera seguridad, independencia y control de los procesos de aprendizaje implicados en el desarrollo de un Portafolios. Mientras los estudiantes elaboran su Portafolios, los profesores observan, escuchan, discuten, preguntan e intervienen para ayudar a ampliar las experiencias de aprendizaje del estudiante. A través de dicha motivación, los profesores desarrollan la comprensión y los puntos de vista del conocimiento, así como de las habilidades de su alumnado.

En este sentido, la tutoría se entiende como una modalidad organizativa de la enseñanza en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes. El tutor más que enseñar atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en él mismo (aspectos actitudinales, personales, sociales...). Como nos señala Trillo (2004):

El aprendizaje que reclamo requiere tiempo, sosiego (frente a la precipitación), debe de ser intencional (motivado, orientado por un interés), reflexivo (deliberado y debatido en sus causas, manifestaciones y consecuencias) y sistemático (orientado siempre a su fundamentación y argumentación racional, pero utilizando una estructura narrativa que mantenga la dialéctica entre el orden lógico del discurso y el orden psicológico de la experiencia; algo, por cierto, que se consigue mediante la interrogación de uno mismo.

## Conclusiones

La construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior de calidad ya está definido y sentenciado por los Ministros de Educación a través de las directrices recogidas en los diversos documentos elaborados en la materia. No obstante para conseguir una enseñanza universitaria de calidad, basada en los créditos europeos es necesario el esfuerzo y el trabajo de docentes y alumnos que deben de acomodarse a una educación cuyo eje metodológico no descansa más en la lección tradicional. El compromiso de las personas implicadas en la tarea educativa es básico para que no se distorsione el sentido de nuevas herramientas como el Portafolios. En este sentido se impone el esfuerzo de los docentes por conocer y dominar estas nuevas herramientas, y estudiar e implicarse en cómo tutorizar a los alumnos en su elaboración. En última instancia la responsabilidad recae en el alumno, debe adaptar su trabajo y esfuerzo a las exigencias de las nuevas metodologías y herramientas de evaluación. Si falla alguno de los protagonistas la calidad universitaria no está garantizada.

## Referencias bibliográficas

- DELMASTRO, A. (2005). El portafolios como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales. *Lingua Americana*, 16 (9) , 43-68.
- GAVARI, E. (2006). *Estrategias para la observación de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Ramón Areces.
- (2007). *Estrategias para la intervención educativa. El Prácticum*. Barcelona: Editorial Ramón Areces.
- KNAPPER, C. K. Y CRONELY, A. J. (2000). *Lifelong education in Higher Education*. Hamburg: Pergamon Press-UNESCO Institute for Education.
- LIVAS, L. (2000). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa educativa. *Enfoques universitarios*.
- LYONS, N. (Comp.) (1999). *El uso de los Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Nueva York: Teachers College Press Columbia University.
- SORBONE JOINT DECLARATION (1998). *Joint declaration on harmonization of the architecture of the European Higher Education Systems*. Paris.
- TRILLO, F. (2004). Competencias discentes de carácter socioprofesional. En A. MEDINA Y M. L. CACHEIRO (Coords.), *Jornadas Universitarias sobre Competencias Socioprofesionales de las Titulaciones de Educación*. Madrid: UNED. Actas en CD.

## Fuentes electrónicas

- LIVAS, L. (2000). <http://ur.mx/UR/fachycs/enfoques-universitarios>. Consultado de:
- Sorbone Joint Declaration (1998). <http://www.unizd.hr>. Consultado de:

**Dirección de contacto:** Elisa Gavari Starkie. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación. E-mail: egavari@edu.uned.es

# Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación

## Teacher professionalisation in the European 2010 scenario. A training point of view

José Tejada Fernández

*Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España.*

### Resumen

El presente artículo aborda la problemática de la profesionalización docente bajo la óptica de la formación en el contexto inmediato europeo. Se parte de un somero análisis de los diferentes escenarios-espacios de articulación dentro del proceso de convergencia europea hacia 2010.

En este contexto se toma como referencia el Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010» en lo relativo al Objetivo estratégico 1, en particular, el relacionado con la mejora de la formación de profesores y formadores. Se asume que la profesionalización, aunque viene de lejos, ahora en los propios procesos de convergencia europea, se acentúa su relevancia y significado sobre la calidad de la educación y se reconoce a los profesores y los formadores como los actores más esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

Desde esta ubicación se plantean algunas implicaciones para la profesionalización docente, erigiéndose el perfil y la competencia profesional como referentes de la formación de los diferentes actores de la formación, evidenciándose, a la vez, la necesidad de concreción de la familia profesional de la formación que sea capaz de integrar los variados y heterogéneos perfiles profesionales, de acuerdo a los diferentes escenarios de actuación profesional (formal y no formal). Se plantean también otras implicaciones de carácter metodológico-organizativo relacionadas con la tipología y modelo de formación, tanto inicial como continua, además de significar la creación de redes de formadores y la internacionalización de la formación de cara a la profesionalización docente.

*Palabras clave:* profesionalización docente, convergencia europea, perfil profesional, familia profesional, competencias profesionales, Europa 2010, formación de formadores.

### **Abstract**

The present article talks about the problems of teacher professionalisation according to European training context. We start from a basic analysis of the different articulation scenes-spaces inside the European convergence process thought 2010.

In this context we take as a reference the work program «Education and Training 2010» relating to the strategic aim 1 related with the improvement of the teachers training and trainers. There is assumed that the professionalisation, through it comes from distant view, now in the own processes of European convergence, emphasise his relevancy and meaning on the quality of the education and recognizes teachers and trainers as the most essential actors of the global strategy to advance towards the society of knowledge.

From this position we propose some implications for teacher professionalisation, taking into account the professional profile and the professional competence as a training reference of the different training actors, evidencing the necessity of specify the professional family, according to the different professional actuation scenes (formal and non formal). Also, we present other methodological and organisational implications related to the training typology and model, both initial and continuous, moreover to emphasize the creation of a trainers net and an internationalisation of this training to the professionalisation.

*Key words:* teacher professionalisation, European convergence, professional profile, professional family, professionals competences, Europe 2010, training of trainers.

## **Introducción**

No es nada nuevo considerar hoy día la enseñanza como una profesión y al profesor como un profesional de la misma. Otra cosa bien distinta es el coincidir teóricamente en torno a la profesión docente, aunque vamos a eludir este debate, dados los límites de este trabajo. Partimos de la profesionalización como proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de

evaluación del desempeño profesional. La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social, económico y laboral y que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional.

Cierto también es que el reconocimiento de una profesión depende del nivel de cualificación exigida a quienes la ejercen. La profesión docente no es una excepción, y en los últimos tiempos están emergiendo todo un conjunto de reformas propiciadas, sin duda, por el propio proceso de cambio social, económico, cultural y laboral. En Europa, si se quiere con toda la dinámica producida por la *Cumbre de Lisboa*, aún son más evidentes los movimientos de cambio y reforma en el ámbito de la educación y la formación.

También hay que decir en este contexto introductorio, que aunque la preocupación por la profesionalización viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno a la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara conciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación (OCDE, 2005).

Queremos puntualizar, antes de proseguir, que nuestra mirada sobre la profesionalización queremos hacerla sencillamente desde la formación. Eludimos, pues, todas las problemáticas relativas al acceso a la profesión y sus requisitos, la propia carrera profesional, la evaluación del desempeño profesional, la identidad, etc. que sin lugar a dudas inciden directamente en la profesionalización docente. Remitimos al lector a estudios e informes de interés y relevancia que están surgiendo en los últimos tiempos en el propio contexto europeo (Eurydice, 2002, 2003, 2004, 2005; Murillo, 2006; Esteve Zarazaga, 2006...).

## **La Europa de 2010, punto de convergencia, construcción e integración de los diferentes espacios de la formación y la educación**

El Consejo Europeo, en la reunión de marzo de 2000 en Lisboa, reconoció que la Unión Europea se enfrentaba a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que planteaba una nueva economía basada en el conocimiento y acordó un objetivo estratégico para el 2010, que sigue siendo la referencia para el conjunto de políticas que se desarrollan en el seno de la Unión. Nos referimos a:

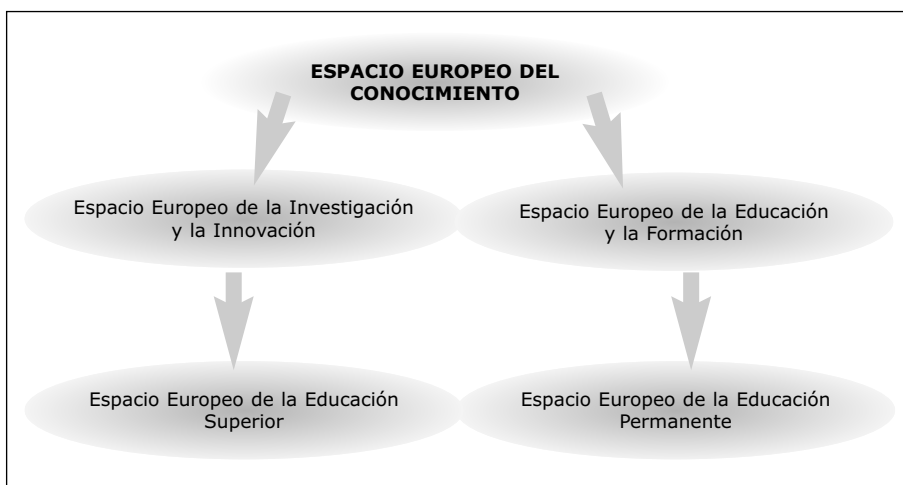
- Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social.

Como no podía ser de otra manera el cambio no afectaba sólo al ámbito de la economía, sino que conlleva toda una transformación y modernización de los sistemas educativos para que ello fuera posible. El Consejo Europeo pidió al Consejo de Educación que emprendiesen una reflexión general sobre los objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes, que respetasen al mismo tiempo la diversidad nacional.

## La construcción de los diferentes espacios europeos

En este contexto de cambio y convergencia, además de reconocerse la importancia de la educación y la formación en la estrategia de Lisboa, emerge la necesidad de promover la construcción de un *espacio europeo común del conocimiento* (Comisión Europea, 2003) capaz de integrar las diferentes políticas en el ámbito de la *formación* como instrumento clave para potenciar la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global de Europa.

GRÁFICO I. Los diferentes espacios europeos



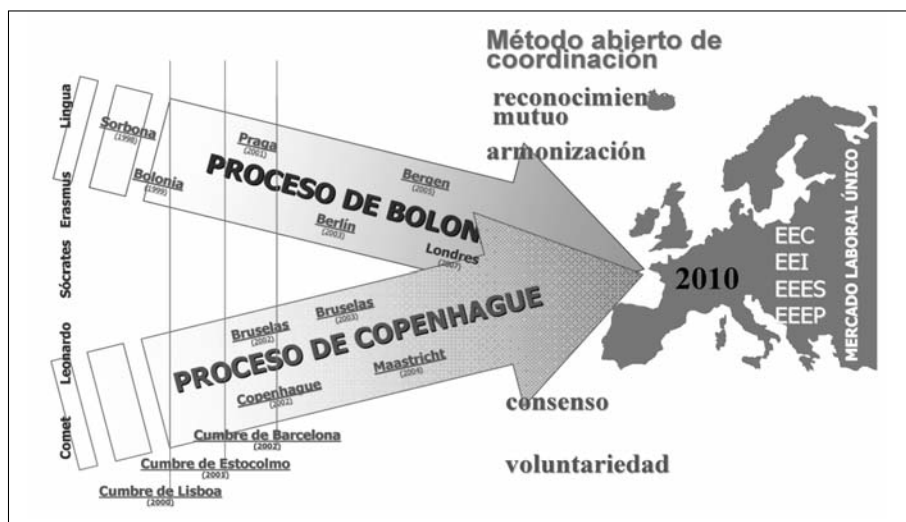


A lo largo del recorrido han emergido necesidades concretas en relación con la construcción y articulación de espacios europeos específicos y en los cuales aún seguimos implicados. Nos referimos a los Espacios Europeos de la Educación y Formación (Comisión Europea, 2003), el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con su conexión con el Espacio Europeo de Investigación e Innovación (Comisión Europea, 2003) y el Espacio Europeo de Educación Permanente (Comisión Europea, 2001).

Eludimos cualquier descripción sobre ellos y nos remitimos a otro trabajo (Tejada, 2005, 2006). No obstante, no queremos dejar de hacer referencia la necesidad de interconexión e integración de los mismos. Así por ejemplo, aunque suele identificarse la construcción del EEES con el *Proceso de Bolonia*, sería injusto olvidar o dejar fuera en este espacio europeo los esfuerzos de armonización asociados a la educación y formación profesionales, sobre todo a partir del propio *Proceso de Copenhague*.

No pretendemos describir ambos procesos obligados a converger (Tejada, 2005), pero sí al menos, ilustrar gráficamente los desarrollos habidos en ambas direcciones.

GRÁFICO II. La convergencia hacia Europa 2010



Fuente: Tejada, 2005

En estos momentos se está conformando el Marco (Sistema) Europeo de las Cualificaciones (EQF) (Comisión Europea, 2004, 2005, 2006; Comité Económico y Social Europeo, 2007), como marco de referencia para el conjunto de los sistemas, que cubra

todos los niveles de la educación y la formación en estrecha conexión con el mundo laboral. El sistema de EFQ apunta a una estructura de 8 niveles de referencia, donde, de alguna manera, los niveles 6, 7 y 8 vendrían a asumir-incluir los propios del Proceso de Bolonia (ciclos de Grado y Postgrado: Master y Doctorado).

El EQF propuesto aboga por nuevos conceptos de aprendizaje, más amplio y acumulativo y a lo largo de la vida, de cualificaciones y, sobre todo, de competencias. No viene a sustituir las políticas nacionales y sectoriales, pero si obliga a introducir cambios en el nuevo marco de cooperación entre los diferentes sistemas. Sin el marco los individuos pueden ser discriminados de múltiples maneras: ausencia de dispositivos de acreditación de los aprendizajes no formales e informales y no pueden perfeccionar sus certificaciones más allá de las obtenidas en la formación; b) la ausencia de certificaciones profesionales empobrece la negociación colectiva y la propia de los trabajadores.

### **El Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010» como uno de los referentes básicos de la profesionalización docente**

El 14 de febrero de 2002, en la *Conferencia de Bruselas*, los ministros responsables de educación elaboran un informe que contiene un programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos precisos, que debía ser presentado en el Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002). Este informe plasma la determinación de las instituciones europeas de responder a los retos que conlleva la sociedad del conocimiento, la globalización y la propia ampliación de la Unión. Por ello se han fijado unos objetivos ambiciosos que se pretenden alcanzar para 2010:

- Que la educación y la formación se lleve al nivel más elevado y hacer que se considere Europa como una referencia por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y formación y sus instituciones.
- Que los sistemas de educación y formación europeos sean lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.
- Que las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE puedan convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y de la formación complementaria.
- Que los ciudadanos europeos de todas las edades tengan acceso a la educación permanente.

- Que Europa esté abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones y se convierta en el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.

Todo ello se convierte en el impulso inicial y a la vez los medios políticos para la preparación y adopción del Programa de trabajo *Educación y Formación 2010*. El programa de trabajo se organiza en torno a tres objetivos estratégicos, que, a su vez, se desglosan en 13 objetivos conexos y 42 cuestiones clave que es necesario abordar para alcanzarlos:

Objetivo 1: *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación*

- 1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.
- 1.2. Desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento.
- 1.2. Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de información y la comunicación (TIC).
- 1.4. Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos.
- 1.5. Aprovechar al máximo los recursos.

Objetivo 2. *Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación*

- 2.1. Crear un entorno de aprendizaje abierto.
- 2.2. Hacer el aprendizaje más atractivo.
- 2.3. Promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo 3. *Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior*

- 3.1. Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación y con la sociedad en general.
- 3.2. Desarrollar el espíritu empresarial.
- 3.3. Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros.
- 3.4. Aumentar la movilidad y los intercambios.
- 3.5. Reforzar la cooperación europea.

Queremos hacer hincapié en el Objetivo estratégico 1 y su concreción específica en el punto *1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores*, por cuanto el mismo es nuestro objeto de estudio.

Los profesores y los formadores son los actores más esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento. En estos momentos nos enfrentamos a enormes necesidades de contratación debido al envejecimiento de la población docente y a nuevas necesidades derivadas de los nuevos perfiles profesionales emergentes tanto en el ámbito formal como en el no formal, como consecuencia precisamente de los nuevos escenarios profesionales en la sociedad global. Contratar y retener a profesores bien cualificados y motivados en la profesión educativa se erige en una necesidad de primer orden en los sistemas e instituciones formativas.

Esto nos lleva a reparar en cuestiones tales como qué cualificaciones deben poseer los profesores y formadores, considerando la transformación de su papel en esta sociedad del conocimiento, qué condiciones hay que crear para el ejercicio profesional en este nuevo escenario; qué papel ha de jugar la formación inicial y continua en la conformación de la cualificación profesional y el propio desarrollo profesional dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente, etc.

## **Implicaciones para la profesionalización docente**

El proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone efectivamente un esfuerzo de convergencia en todos los países implicados, cuya parte más visible es la propia «arquitectura» del Sistema Universitario, pero, a la vez, implica una redefinición de los títulos y, lo que es más importante, una revisión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

En caso contrario estaríamos ante un proceso de cambio puramente estructural, sin entrar para nada en lo sustantivo de ese cambio, centrar las acciones en el alumno, en su aprendizaje y en el desarrollo de las competencias requeridas en cada caso.

Subsidiariamente habrá que entrar en algo que aún no se ha nombrado, pero que será necesario: la formación de los profesores, pues sin ella no habrá cambio alguno. Parece claro que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentivación, aparte de requerir un nuevo marco legal, experiencias piloto, listados de títulos de Grado y de Postgrado,

cambios en la metodología docente, introducción de indicadores de evaluación calidad, financiación, etc.

## **El perfil y la competencia profesional como referentes de la Formación**

En el momento actual, sobre todo desde el planteamiento del EEES, el perfil profesional ha adquirido un fuerte protagonismo en la formación de profesionales. Este referente se convierte en un instrumento en un contexto donde el *cambio* y la *necesidad* se han erigido en los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de *perfiles profesionales*, sujeto a cambio, pero a la vez, superador de los desafíos de la formación y el trabajo: transparencia, coherencia, movilidad, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación, reconocimiento, serían algunos exponentes relevantes en la actualidad.

La lógica del sistema, pues, ubicados en el ámbito laboral, parte del *análisis de las situaciones de trabajo*, estableciendo, a partir de dicho análisis, el *catálogo de competencias profesionales* necesarias para satisfacer las demandas laborales. Las mismas se orquestan en los correspondientes *perfiles profesionales* que se integran en las diferentes *familias profesionales*.

Hace tiempo que el marco de referencia, así como los escenarios de actuación profesional, fue ampliado con nuestro ingreso en la Unión Europea. Con independencia de los matices diferenciales que pudiéramos encontrar en los diferentes modelos de Sistemas Nacionales, no cabe duda que prácticamente en la mayoría de ellos se tiene como punto de partida las competencias profesionales, con lo cual el camino hacia la homologación- convergencia-correspondencia se acorta.

La formación basada en competencias viene, pues, a completar, que no desplazar los planteamientos académicos. El giro copernicano en relación con el trabajo bajo la lógica disciplinar o la lógica del perfil profesional (competencias profesionales) es más que evidente y tienen sus repercusiones en el propio diseño curricular de la formación basada en competencias, tanto en lo que se refiere a la selección de los contenidos, las estrategias metodológicas, los sistemas de evaluación, la relación teoría-prácticas o las prácticas de formación, etc.

No podemos obviar en este apartado una mínima referencia a las nuevas competencias de los profesionales de la formación y la educación en este escenario de la

Europa de 2010. Si reflexionamos mínimamente sobre los cambios implícitos en la nueva estructuración de la formación dentro del EEES, relativos a las estrategias, el papel del alumno y le añadimos los propios escenarios de ejercicio profesional, particularmente el propiciado por las TIC, no cabe duda que el papel de los profesores y los formadores queda trastocado, por no decir radicalmente transformado, emergiendo nuevas funciones (la tutorización, la orientación, la motivación, la programación....) y, por tanto, nuevos papeles profesionales (tutor, instructor, evaluador, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos...). Su papel en la estrategia se modifica, no desaparece.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilidades e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje.

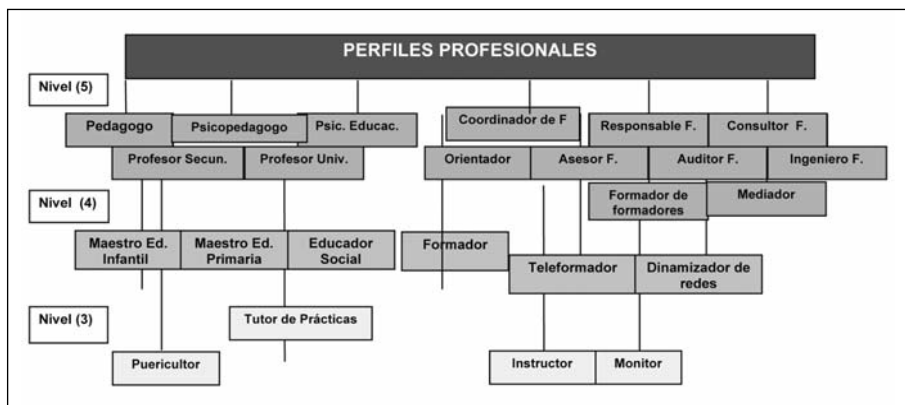
## **Necesidad de concreción de una familia profesional**

Suele ser muy habitual pensar en el profesor o formador desde la óptica del propio sistema educativo pensando con ello en un profesional que desarrolla su actividad en los distintos niveles y que cuenta con una formación normalmente ligada a la Facultad de Ciencias de la Educación, cuando en realidad son múltiples las situaciones y escenarios de actuación profesional tanto dentro como fuera del sistema y a la vez múltiples los perfiles que podemos encontrar dentro de lo que podemos considerar la familia profesional de la educación, así como la formación y profesionalización de los mismos.

Queremos dejar claro que existe una gran heterogeneidad en torno a los profesionales que ejercen la enseñanza. Asumimos, a modo de precaución, la división del trabajo en el seno de la función del formador-profesor que implica la emergencia de verdaderos profesionales, por un lado, hasta la presencia cada vez más numerosa de formadores ocasionales, por otro.

Una primera ojeada podría realizarse directamente en la familia profesional de la educación, como primer referente clasificatorio en nuestro propio contexto. En ella podemos verificar hoy día toda una serie de actores que participan en la formación, aunque no siempre de manera prioritaria ni exclusiva, sino que también asumen otras funciones en su actuación profesional.

GRÁFICO III. Perfiles profesionales de la familia profesional de la educación



Un primer comentario surge de la consideración de los diferentes niveles en función del nivel de formación inicial necesaria. De ahí que se pueden clasificar los diferentes perfiles de acuerdo a la formación grado medio (*Nivel 3*: Tutor de prácticas en empresa o centros de formación, Puericultor) y a la formación de grado superior, dividida en dos (*Nivel 4*: Formador, Maestro, Educador social y *Nivel 5*: Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo Educación, Profesor de Secundaria, Profesor Universitario) según sean diplomaturas o asociadas y licenciaturas o asociadas.

Queremos hacer notar que en esta clasificación se articula desde la formación inicial, de ahí que la nomenclatura utilizada esté estrechamente conectada con la denominación de estudios que se realizan en el ámbito del Sistema Educativo, aunque bien sabemos que las salidas profesionales de dichos estudios dan pie a la justificación de otros tantos perfiles profesionales (orientador, gestor institucional, etc.).

En la actualidad estamos antes dos procesos de estructuración tanto de perfiles como de formación asociada a los mismos. De una parte, como consecuencia del propio proceso de convergencia y estructuración del EEES está en estudio (falta estructurar los correspondientes planes) los grados de Magisterio y de Pedagogía y Educación Social, habiéndose iniciado algunos estudios de Postgrado-Master.

Por otra parte, a partir de la regulación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (2003) se está igualmente estructurando la familia profesional de Docencia e Investigación que desaparece del Catálogo. El INCUAL, de manera provisional, organiza la familia en siete áreas profesionales: Servicios de atención personal,

Desarrollo comunitario, Ocio y tiempo libre, Integración Ocupacional, Educación Infantil, Formación vial, Otros servicios a la comunidad. La desaparición de la Docencia y la Investigación hace que dentro de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, se cree una nueva área de *Formación, Asesoramiento y Apoyo para el Empleo*.

En esta última área profesional se apunta hacia ocupaciones como: Especialista en diseño y elaboración de medios didácticos, Formador de formadores, Técnico y/o coordinador de formación, Tutor de Formación abierta y a distancia, Formador-tutor de empresa, Formador de formación no reglada, Formador de formación profesional para el empleo, Consultor de formación, Agente de desarrollo, Agente de igualdad de oportunidades, Promotor para la igualdad de oportunidades, Orientador laboral para la inserción.

También podríamos considerar otros tantos perfiles de Nivel 4 y 5 según la formación recibida y el diploma/título otorgado (Postgrado-Master) como acontece en nuestro país y que es una práctica también en otros países. Nos estamos refiriendo a Formador de Formadores, al Consultor de Formación, al Asesor de Formación, al Responsable/Coordinador de Formación. A todo ello le añadimos igualmente los nuevos roles profesionales emergentes por la incorporación de las TIC, podríamos hablar del tutor presencial, tutor a distancia, dinamizador de redes, teleformador, tutor de contenido, tutor metodológico, etc.

Estas notas referentes a las clasificaciones vienen a responder a la necesidad de estructurar una familia profesional con referencia europea. Si somos consecuentes con el programa «Educación y Formación 2010» en lo relativo a la mejora de la formación de los profesores y formadores, y asumimos igualmente la lógica de las competencias dentro del Marco Europeo de las Cualificaciones, no tenemos más remedio que concretar la familia profesional de referencia con los correspondientes perfiles profesionales.

## **Otras implicaciones metodológico-organizativas**

Creemos importante, en primer lugar, apuntar en torno a una formación como clave de la profesionalización muy en conexión con la práctica, *centrada en la práctica*. Esta aproximación tiene repercusiones tanto en la formación inicial como en la continua y es una consecuencia directa del propio planteamiento de la formación basada en competencias. Ello comportaría, por lo que se refiere a la formación inicial, apoyar planteamientos de *modalidad dual* como es la *formación en alternancia*, con una coherente



integración entre formación y trabajo, sobre todo en los últimos periodos de formación inicial. No debemos olvidar que estos periodos de prácticas de inicio profesional (prácticum) tiene un valor de socialización e inserción profesional nada despreciables.

Este planteamiento también conllevaría la defensa de la formación de los profesores basada en *modelos de tipo simultáneo* frente a *modelos sucesivos* como acontece sobre todo en la formación de profesionales de secundaria, formación profesional, universidad.

Por lo que se refiere a la formación continua nadie discute igualmente su orientación práctica con estrecha vinculación a las necesidades reales de formación del propio escenario de ejercicio profesional. Estamos aludiendo a *programas de formación a medida, en servicio*, con estrategias de tipo *mentoring, coaching*, etc. por su incidencia en el propio desarrollo profesional.

En segundo lugar, no cabe duda de que en este escenario europeo cobran y aún cobrarán más protagonismo la *creación de redes* de formadores. En estos momentos ya estamos verificando la importancia de algunas de ellas tanto en el seno de las propias organizaciones o instituciones de formación (intranets de formadores) como externas a las mismas (extranets). Un exponente de ello puede ser las propias *TTnets* nacionales como la europea a la que se tiende. También estamos abocados al apoyo e inclusión de otros profesionales en la propia red como sería el caso de tutores, formadores y asesores.

En tercer lugar, hay que dar oportunidad para *actualizar las competencias de los profesionales* de los profesores y formadores. Esto conlleva, de una parte, la necesidad de clarificación de las cualificaciones como hemos apuntado en el apartado anterior y su correspondencia dentro del EQF, a la vez que contar con dispositivos válidos y transparentes para la evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes formales e informales de los formadores.

Por último, también habría que asumir la *internacionalización de la formación de formadores*, tanto inicial como continua, ampliando los escenarios sociogeográficos de dicha formación. La misma a su vez entroncaría con uno de los principios de Europa 2010, cual es la movilidad. Sobre este particular existen ya ejemplos de programas de formación (inicial y continua) de formadores interuniversitarios e internacionales.

El propio *Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013)* en el conjunto de sus acciones contempla esta consideración cuando destaca la movilidad y los intercambios en la formación de los profesionales de la Formación (Erasmus, Leonardo, etc.).

## Referencias bibliográficas

- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas: COM (2001) 678 final. Comunicación.
- (2003). *Educación y formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM (2003) 685 final. Comunicación.
- (2003a). *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales.
- (2005). *Document de Travail Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Bruxelles: SEC(2005) 957.
- (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco europeo de las Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Bruselas: COM (2005) 479 final.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO (2007). *Dictamen sobre la «Propuesta del Parlamento Europeo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje permanente»*. Bruselas: SOC/256- CESE806/2007.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- EURYDICE (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior general*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior general*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior general*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- MURILLO, F. J. (2006) (coord.). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE

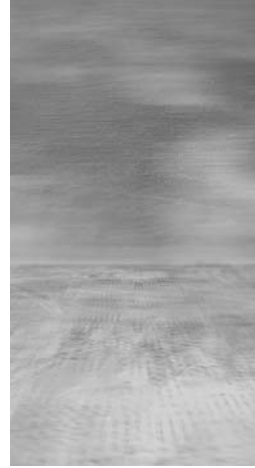
- TEJADA, J. (2005). La formación profesional superior y el Espacio Europeo de Educación Superior En J. TEJADA, A. NAVÍO y E. FERRÁNDEZ (coord.), *IV Congreso de Formación para el Trabajo*. (pp. 21-52). Madrid: Tornapunta Editores.
- (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 1.085-1.117.

## Fuentes electrónicas

- COMISIÓN EUROPEA (2001). [http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF\\_Maastricht\\_Final](http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_Final)
- (2004). *Towards a European Qualifications Framework (and credit transfer system for VET)*, de: [http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF\\_Maastricht\\_Final\\_](http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_Final_)

**Dirección de contacto:** José Tejada Fernández. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6. Campus de Bellaterra. 08193 Barcelona, España. E-mail: jose.tejada@uab.es





## **Experiencias educativas (innovación)**



# Efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en Educación Secundaria

## Effects of a role-playing game over the knowledge about physical activity and health in Secondary Education

Isaac Pérez López

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España.

Manuel Delgado

Universidad de Granada. Educación física y deportiva. Granada, España.

Enrique Rivera García

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Granada, España.

### Resumen

En el presente trabajo se presenta un programa de intervención, basado en un juego de rol, llevado a cabo desde el área de Educación Física (de 3 meses de duración, con dos sesiones semanales de una hora), con la finalidad de mejorar los conocimientos relacionados con la práctica de actividad física orientada a la salud en alumnos de secundaria.

La propuesta se caracterizó, además, por el tratamiento de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física de manera interdisciplinar, para el desarrollo de cada uno de los contenidos del bloque de salud. De igual modo, también se hizo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico durante toda la intervención docente como, por ejemplo, *El Chat saludable* (foro de debate en Internet sobre temas de actualidad relacionados con la actividad física y la salud).

Se empleó un diseño *cuasiexperimental* con un solo grupo con medidas *pretest*, *postest* y *retest*. Y como herramienta de toma de datos se utilizó un cuestionario de 25 preguntas cerradas, con cuatro posibles respuestas. Los resultados obtenidos vienen a corroborar la idoneidad de la metodología utilizada, dado que al término de la intervención la diferencia de conocimientos adquiridos ha resultado altamente significativa ( $p \leq 0.001$ ) entre *pretest* y *postest*, en valor absoluto ( $7,62 \pm 3,58$  en el pretest y  $16,50 \pm 2,85$  en el postest). Estas modificaciones se confirman en el retest ( $17,42 \pm 2,96$ ), lo que muestra el alto grado de retención y asentamiento del conocimiento logrado en el alumnado.

Por todo ello, se puede concluir destacando la eficacia del programa de intervención que aquí se propone como alternativa al modelo tradicional de Educación Física, en el que la dimensión conceptual queda relegada a un segundo plano, perdiendo así parte del potencial educativo con el que de hecho cuenta.

*Palabras clave:* intervención educativa, aprendizaje conceptual, Educación Física, juego de rol, Educación Secundaria, salud.

### **Abstract**

An intervention program, based on a role-playing game, carried out from the area of Physical Education (three months long, with two sessions per week of one hour), is presented in this work in order to improve the secondary students' knowledge related to the practice of health-oriented physical activity.

The proposal was featured, besides, for the treatment of the different blocks of contents of the Physical Education area in an intradisciplinary way, for the development of each one of the contents of the health block. In the same way, the new technologies of information and communication were used as didactic resource during all the educational intervention like, for instance, 'The Healthy Chat' (discussion forum on Internet about current topics related to physical activity and health).

A quasi experimental design was used with one only group with pretest, posttest and retest measures. And a survey of 25 closed questions was used as a recovering tool of data, with four possible answers. The obtained results come to corroborate the suitability of the methodology used, due to at the end of the intervention the difference of knowledge acquired has resulted highly significant ( $p \leq 0.001$ ) between pretest and posttest, in absolute value ( $7,62 \pm 3,58$  in the pretest and  $16,50 \pm 2,85$  in the posttest). This modifications are confirmed in the retest ( $17,42 \pm 2,96$ ), which shows the high degree of retention and assimilation of the knowledge achieved by the students.

All this said, it can be concluded highlighting the effectiveness of the intervention program that is here proposed as alternative to the traditional model of physical education in which the conceptual dimension stays pushed into the background, so losing part of the educational potential with which it in fact has.

*Key words:* educational intervention, conceptual learning, Physical Education, role-playing game, Secondary Education, health.



## Introducción

El creciente interés en torno a la salud en la sociedad actual no ha sido ajeno al ámbito educativo, donde la Educación para Salud ha ido cobrando cada vez mayor protagonismo dentro del currículum escolar, tratando de desarrollar estilos de vida más saludables en el alumnado. Y más aún en el área de Educación Física (E.F.), a consecuencia de las grandes implicaciones y posibilidades que posee al respecto.

Sin embargo, a lo largo de la historia de la E.F. si ésta se ha caracterizado por alguna circunstancia especial ha sido la de desarrollar un currículum eminentemente práctico, dejando de lado la dimensión conceptual y provocando, por tanto, una gran laguna en la formación del alumnado.

La importancia que posee que el desarrollo motriz se vincule al desarrollo cognitivo está más que contrastada. De hecho, Brynteson y Adams (1993) señalan que aquellos alumnos con una determinada base conceptual tendrán mayor posibilidad de tomar decisiones correctas en cuanto a la salud, fitness -«aptitud»-, y comportamientos sobre la actividad física.

Hoy día, ya es habitual encontrar autores como, por ejemplo, Devís y Peiró (2002) o Fraile (2000) que apuestan por intercalar momentos de reflexión en las prácticas de clase. La principal finalidad de este hecho es que el alumnado llegue a ser consciente de aquello que está experimentando y, de este modo, lo incorpore no sólo de manera motriz sino también cognitivamente; lo que permitirá un mayor arraigo de dicho aprendizaje. Sin embargo, son escasas (sobre todo en nuestro país) las intervenciones que han actuado sobre la variable conceptual, y menos aún aquellas en las que haya sido adecuadamente evaluada, pudiendo destacar las de Chillón (2005) y Pérez López y Delgado (2002), en ESO, y la de Som, Delgado y Medina (2007) en Primaria.

Por tanto, urge que la sociedad y los propios alumnos adopten un compromiso ético con la asignatura de E.F. a través de programas de intervención que, de forma intencional y significativa para ellos, traten de poner al servicio de éstos una E.F. más formativa, constructiva y acorde con las características de la sociedad actual. Y es que en la escuela no se puede seguir haciendo lo mismo de siempre, ignorando los cambios que ha sufrido el contexto, los nuevos valores y características del alumnado, etc. En este sentido, habrá que priorizar los aspectos relacionados con la salud, y propiciar la adquisición de un conocimiento teórico-práctico que favorezca la autonomía del alumnado en el diseño y realización de actividad físico-deportiva para que, de este modo, pueda extrapolar dichos aprendizajes tanto a su cotidianidad como al uso de su tiempo libre.

En un intento de dar respuesta a las demandas expresadas, y a las de autores como Yuste (2005) cuando señala la necesidad de nuevas metodologías de intervención, se ha llevado a la práctica un trabajo de innovación educativa en promoción de actividad física y salud (desde el área de E.F.) a partir de un Juego de Rol (JdR). Los motivos que justifican la utilización de un JdR, como armazón para el desarrollo de los contenidos del bloque de salud, son diversos (Pérez López, 2007), pues al gran atractivo que poseen entre la población adolescente se le une, por ejemplo, los muchos valores que pueden aportar a quienes los practican, favoreciendo la interacción entre ellos, la creatividad, la responsabilidad, etc. (Ortiz, 1999). Y con el apoyo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), constituyen un recurso de gran valor para el desarrollo de la salud desde la E.F. (Pérez López, 2006).

Como consecuencia de todo esto, el objeto de investigación de este trabajo ha sido valorar los efectos de un programa de intervención, basado en un JdR denominado: *El Guardián de la Salud*, sobre los conocimientos relacionados con la actividad física orientada a la salud, en alumnos de cuarto de ESO.

## Metodología de investigación

### Diseño de investigación

Se empleó un diseño *cuasiexperimental* con un solo grupo, con medidas *pretest*, *posttest* y *retest*, propio de las situaciones en las que la investigación se realiza en contextos reales con grupos naturales, pues se pretende mantener la realidad del aula y las condiciones propias de ésta (solo manipulada por la intervención del programa basado en el tratamiento de la salud desde la E.F.). Este tipo de diseño, ampliamente utilizado en investigación educativa, permite trabajar con grupos que ya están constituidos y no pueden ser formados aleatoriamente.

Como herramienta de toma de datos se utilizó un cuestionario (Pérez López y Delgado, 2004), con la finalidad de analizar la frecuencia de respuestas adecuadas respecto a los conocimientos aplicados a la práctica de actividad física relacionada con la salud del alumnado. Se trató de la prueba objetiva de evaluación inicial. Al final de la intervención volvió a pasarse (*posttest*), así como a los dos meses de la finalización del programa (*retest*). El cuestionario consta de 25 preguntas cerradas con cuatro

posibles respuestas a elegir únicamente una o, en su defecto, ninguna de no conocer la opción correcta entre las presentadas; con una duración aproximada de 45 minutos.

## **Sujetos y contexto**

En el estudio participaron alumnos de cuarto de ESO, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. El grupo en cuestión lo conformó el grupo B, con un número total de 26 sujetos (18 chicas y ocho chicos).

El centro educativo se encuentra situado en una zona periférica de la ciudad de Granada, acogiendo alumnos de clase media-baja. El centro es de tipo dos, con doble línea por curso, y abarca los niveles educativos que van desde educación infantil hasta el final de la ESO, con un total de 680 alumnos.

## **Variables del estudio**

La variable independiente ha sido la intervención docente de la asignatura (Pérez López, 2007; Pérez López, en prensa), con una duración de un trimestre (dividido en dos sesiones semanales de una hora), mientras que los conocimientos aplicados a la práctica de actividad física relacionada con la salud determinaron la variable dependiente.

### **Variable independiente: intervención docente en E.F. orientada a la salud a través de un JdR**

La aventura se desarrolla en la isla de Danagra. El motivo de que los participantes se encuentren en ese lugar es que habrán sido elegidos por Salutis (*El Guardián de la Salud* -el profesor-) para salvar sus vidas de los muchos hábitos insanos a los que someten diariamente a sus cuerpos. Para ello, deben llegar hasta *El Trébol de la Salud* y superar los diferentes desafíos que se les vayan planteando, relacionado cada uno de ellos con un contenido concreto de E.F. orientado a la salud: alimentación, calentamiento y vuelta a la calma, resistencia aeróbica, higiene postural, etc.

Una vez que los jugadores se dividen en grupos de seis, eligen cada uno de ellos la profesión que interpretará durante el juego (guerrera, bardo, arquero, clérigo, exploradora o mago). A continuación, cada jugador debe rellenar su hoja de personaje. En ella aparecen todos los parámetros que lo definen, y que están representados por valores

numéricos que determinan la posibilidad de llevar a cabo ciertas acciones durante el desarrollo de la aventura.

Durante el transcurso de la aventura, los jugadores tienen la posibilidad de mejorar sus hojas de personaje (de forma opcional), mediante bonificaciones extras. Esto ayudará a la formación de todos los personajes y, por tanto, a superar con mayores garantías la prueba final. Estas bonificaciones se consiguen con los siguientes recursos:

1. *Salutis quiere saber...* Por parejas, y semanalmente. Consiste en resolver al comienzo de la jornada una única pregunta sobre los contenidos que previamente se habrán tratado en días anteriores.
2. *Mitolandia*. En grupo, y únicamente en tres ocasiones. Se trata de descifrar el mensaje de un texto que previamente habrá sido alterado, y que el grupo en común debe reconstruir para conocer el verdadero significado de su contenido. Éste estará relacionado con determinados mitos sobre la actividad física-salud.
3. *El Chat saludable*. Tras la lectura y reflexión de un documento (que incorporará unas preguntas con relación al texto) que Salutis les enviará previamente por correo electrónico (sobre temas de actualidad relacionados con la actividad física y la salud), el grupo en cuestión se citará con él y, entre todos, lo comentarán a través de Chat (en un máximo de dos ocasiones).
4. *Diario de ruta*. De manera individual, cualquier jugador, antes de enfrentarse al juego final, puede contar con una bonificación especial si durante la aventura va construyendo un diario donde comente lo sucedido en cada una de las jornadas (anécdotas, si las hubiera, lo que ha aprendido y su grado de satisfacción con las actividades desarrolladas, en una escala de uno a cinco).

Los recursos mencionados se complementaron con la posibilidad de realizar *tutorías mediante Chat*. A través de ellas se intentó producir un intercambio de información, dudas y reflexiones sobre los contenidos desarrollados que enriqueciera el programa, aumentando la cantidad y calidad de las interacciones entre el alumnado, y entre éstos y el profesor.

Finalmente, para el análisis estadístico, tras el estudio de la normalidad de la muestra (prueba Shapiro-Wilk) y en función de si las distribuciones eran o no normales, se aplicaron las pruebas paramétricas *T de Student para muestras relacionadas*; y en el caso de resultar no normales la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Así mismo también se efectuó la estadística descriptiva, en cuanto a porcentaje de aciertos y errores, del total de las preguntas del cuestionario. Dicho análisis se ha realizado

con el programa estadístico SPSS 12.0 para Windows, con licencia de la Universidad de Granada, requiriéndose en todos los casos un nivel de significación de  $p \leq 0.05$ .

## Resultados

En la Tabla I se puede apreciar el bajo nivel de partida que en este caso obtuvo el grupo sobre el que se realizó el estudio, pues el número de respuestas correctas en el *pretest* fue de 7,62 sobre 25. Los alumnos que obtuvieron mejores resultados (dos en concreto) tan solo respondieron adecuadamente a un total de 16 de ellas (Gráfico D), lo que representa una calificación numérica de 6,4 sobre 10. Es más, solamente el 11,5% demostró tener un conocimiento *suficiente* (considerando como nota de referencia el 5) con relación a los contenidos propios relacionados con la E.F orientada a la salud.

TABLA I. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados globales del cuestionario de conocimientos

	Media (desviación típica)			Valor de significación		
	Pre	Pos	Ret	Pre-Pos	Pos-Ret	Pre-Ret
Respuestas correctas	7,62 (3,58)	16,50 (2,85)	17,42 (2,96)	$p \leq 0.001$	NS	$p \leq 0.001$

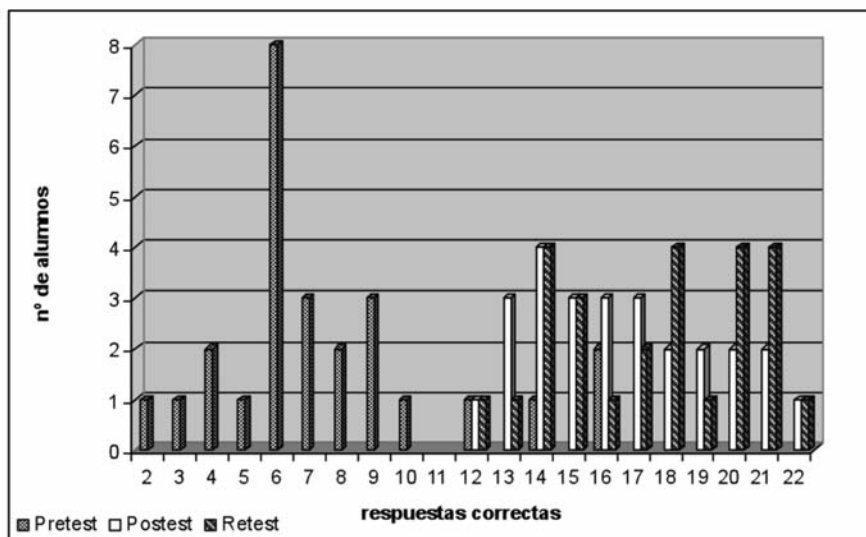
Pre= Pretest; Pos= Postest; Ret= Retest

El número de aciertos en el pretest osciló, entre los 26 alumnos de la muestra (gráfico D), en una franja que va desde las 2 preguntas contestadas de manera acertada (por un 3,8% de los sujetos) hasta las 16 mencionadas (con un porcentaje de un 7,7%). El número de respuestas positivas mayoritariamente alcanzado se situó en 6, con un total de 8 alumnos, es decir, un 30,8%. En calificación numérica, este dato equivale a señalar que la nota que distinguió a un mayor número de alumnos fue la de un 2,4 sobre 10.

La influencia del programa de intervención (*postest*), como se aprecia en la tabla I, resultó altamente significativa con relación a los resultados obtenidos en el *pretest*, manteniéndose dicha mejora, incluso, dos meses más tarde en el *retest*.

Si se traduce la evolución positiva que se produjo, tanto en el *postest* como en el *retest* (con respecto al *pretest*), en número de respuestas correctas, en el gráfico I se puede comprobar que éstas pasaron de moverse en un rango de entre 2 y 16, y un valor

GRÁFICO I. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados obtenidos por número de respuestas correctas en el cuestionario de conocimientos



medio en torno a 7,5, a situarse entre 12 y 22, con una media por encima de 16 (tanto en el *postest* como en el *retest*). Además, otro dato importante, y que refuerza la gran significatividad que originó el programa de intervención propuesto, es que mientras que en el *pretest* únicamente fueron tres los alumnos que lograron alcanzar, o superar, las 13 respuestas correctas (o, lo que es lo mismo, el aprobado), en el *postest* y en el *retest* tan sólo hubo un alumno que se quedó por debajo de ese número (con un total de 12).

## Discusión

Los resultados iniciales del presente estudio se encuentran muy por debajo de lo esperado y deseado, ya que ni siquiera se acercan a un nivel mínimo de suficiencia en el conocimiento y comprensión de aspectos básicos relacionados con el ámbito de la E.F y la salud. Este hecho viene a confirmar afirmaciones como la de Téllez (1998:115), cuando advierte que el alumnado, en general, *carece* totalmente de

*conocimientos básicos* sobre la teoría de la materia, y corrobora el escaso potencial educativo que la E.F genera en muchas ocasiones en ellos.

La misma sensación de preocupación se puede encontrar en los trabajos de Chillón (2005) y Pérez López y Delgado (2002), donde también se evaluó el conocimiento que los alumnos poseían con relación a los contenidos de E.F y salud antes y después de llevar a cabo un programa de intervención en ESO. En el último de ellos, con una muestra de 48 sujetos que conformaban los dos grupos naturales de clase de cuarto de ESO (y con el mismo cuestionario que se ha utilizado en el presente estudio), se obtuvo un resultado muy similar al obtenido en esta ocasión (7,62): 8,12 y 8,51 (sobre el máximo de 25) en cada uno de los grupos valorados.

Por su parte, Chillón (2005), con un cuestionario muy similar (ampliado a 30 preguntas), obtuvo unos valores medios, en los 58 sujetos de su muestra (divididos también en dos grupos de igual número), de 12,10 y 13,48. Al contemplarse un mayor rango de posibilidades (entre 1 y 30), el resultado final, que aparentemente puede parecer sensiblemente superior, acaba siendo relativamente homogéneo con respecto a los anteriores, pues en él ningún alumno logra ni siquiera alcanzar la cifra intermedia de 15 respuestas correctas.

Fuera de nuestras fronteras también se pueden encontrar trabajos, como el de Mahajan y Chunawala (1999), en el que se destaca el bajo nivel de los alumnos de secundaria sobre los contenidos de salud. En él se obtuvieron unos resultados muy precarios en la comprensión de aspectos de nutrición, sociales y genéticos de salud. Además, se indicaba como principal responsable a la forma en que estos contenidos se impartían en las clases, lo que señalaba indirectamente al profesorado y, a su vez, se manifestaba la gran importancia de éstos a la hora de solventar dicha situación.

La mejora obtenida una vez concluida la intervención (en el *postest*, e incluso en el *retest*) refuerza la idea de las posibilidades reales que existen en el ámbito escolar de cara a producir una mejora en el conocimiento teórico-práctico de los alumnos, lo que favorecerá su autonomía en el diseño y realización de actividad físico-deportiva, como se ha comentado con anterioridad.

Los resultados alcanzados se corroboran<sup>1</sup> con los dos trabajos mencionados anteriormente (Chillón, 2005; Pérez López y Delgado, 2002). De hecho, el porcentaje de aciertos pasó de un 30,48%, en el pretest, a un 66%, en el *postest*. Este último valor es

---

<sup>1</sup> Como consecuencia de no haber encontrado ningún otro trabajo similar al actual, en el que se haya llevado a cabo, y evaluado, una intervención a través de un juego de rol, los resultados del *postest* y *retest* se compararán con aquellas intervenciones que al menos hayan actuado sobre la variable motivo de estudio.

prácticamente el mismo que el logrado por Chillón (2005), el cual se situó en un 67% (desde un 44,93% en el *pretest*). De igual forma, Pérez López y Delgado (2002) también establecieron el rango de mejora en unos valores muy similares a los de este trabajo (32,48% en el *pretest* y 62,8% en el *postest*).

Las mejoras en el conocimiento de los alumnos siguieron produciéndose en el *re-test*, como ya se ha indicado, aunque sin lograr la significatividad estadística con respecto al *postest*, pero sí con respecto al *pretest*. Esta circunstancia refuerza, aún más, la alta incidencia del programa de intervención sobre el grado de afianzamiento producido en los alumnos, pues el valor medio de respuestas correctas llegó a situarse por encima de 17 (sobre 25). Dicha circunstancia es probable que se debiera al repaso-corrección que se llevó a cabo al final del programa de intervención en pequeños grupos, y en el que se trató de dar respuesta a todos los interrogantes que los alumnos mantenían tras la intervención.

Kahn et al. (2002), en un artículo de revisión, mencionan varios estudios de intervención donde también se obtienen parecidos resultados a los expuestos hasta ahora, con mejoras en el nivel de conocimientos del alumnado al finalizar la intervención sobre salud y actividad física. Entre ellos destaca el de Fardy (1996), donde se evalúan los conocimientos con un cuestionario de 50 preguntas con múltiples respuestas. Tras 11 semanas de intervención en secundaria, basada en sesiones diarias de E.F., se produjo una mejora de 28,5% de aciertos en chicos y 19,2% en chicas.

En el trabajo presentado por Som, Delgado y Medina (2007), ubicado en este caso en sexto de Primaria, también se logró una mejora altamente significativa en el *postest*, en el grupo sobre el que se intervino, a través de un programa de expresión corporal (con una duración de 10 sesiones) para la mejora conceptual de hábitos saludables. Otro estudio, dirigido por Harrel et al. (1999), plantea una intervención en 18 centros de Primaria en Carolina del Norte para mejorar la salud cardiovascular durante ocho semanas, empleando contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales sobre actividad física. Los conocimientos de salud se evaluaron solamente en el *postest*, con un cuestionario adaptado del programa de *Heart Smart*, con 25 ítems sobre tabaco, corazón, hábitos de alimentación y ejercicio, obteniendo mejoras significativas para el grupo experimental ( $p \leq 0.01$ ) respecto a los grupos control.

Y de la revisión que realizan Stone et al. (1998), de estudios de intervención en contexto escolar con fines saludables, en centros de Primaria, sobresalen dos trabajos en los que se producen mejoras en el conocimiento del alumnado en los grupos experimentales: *Go for Health*, de Parcel et al. (1989), y *Southwest CV Curriculum Project*, de Davis et al. (1995).



## Conclusión

Tras los resultados obtenidos, se puede concluir destacando la idoneidad y viabilidad del programa de intervención que aquí se presenta, pues se ha alcanzado una mejora altamente significativa en los conocimientos de los alumnos sobre actividad física orientada a la salud, así como un alto grado de retención (como se ha confirmado en el *retest*).

Sin embargo, habrá que tener en cuenta el hecho de que la investigación se contextualiza en la realidad de un centro escolar, lo que lleva implícita la dificultad del control absoluto de todos los factores inherentes al proceso educativo, fundamentalmente los referidos a la variabilidad del alumnado, así como a factores del contexto escolar y familiar, lo que supone una de las limitaciones de la experiencia. Por tanto, antes de finalizar sería conveniente proponer posibles líneas de actuación futura, que den continuidad a este trabajo como, por ejemplo: 1) llevar a cabo esta intervención en un mayor número de centros de la capital granadina para lograr más consistencia en los resultados ó 2) ampliar la intervención docente durante toda la ESO, a través de una secuenciación y temporalización lógica de todos aquellos contenidos relacionados con la E.F y la salud, para ofrecer una mayor influencia en el alumnado.

## Referencias bibliográficas

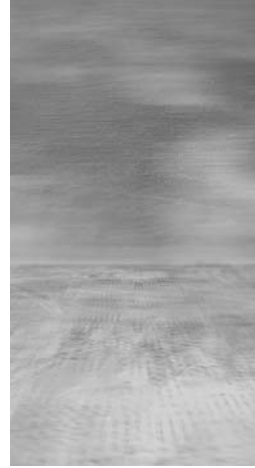
- BRYNTESON, P. Y ADAMS, T. (1993). The Effects of Conceptually Based Physical Education Programs on Attitudes and Exercise Habits of College Alumni After 2 to 11 Years of Follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, (2), 208-212.
- CHILLÓN, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de E.S.O.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- DAVIS, S.M., LAMBERT, L.C., GOMEZ, Y. Y SKIPPER, B. (1995). Southwest cardiovascular curriculum project: study findings for American Indian elementary students. *Journal Health Education*, 26, 72-81.
- DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem*, 8, 73-83.

- FARDY P. S., WHITE R.E., HALTIWANGER-SCHMITZ K., ET AL. (1996). Coronary disease risk factor reduction and behavior modification in minority adolescents: the PATH program. *Journal Adolescents Health*, 18, 247-53.
- FRAILE, A. (2000). La educación física saludable: tema transversal en educación primaria. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física (Educación Física y salud), Cádiz.
- HARREL, J., McMURRAY, R., GANSKY, S., BANGDIWALA, S. Y BRADLEY, C. (1999). A Public Health vs. a Risk-Based Intervention to Improve Cardiovascular Health in Elementary School Children: The Cardiovascular Health in Children Study. *American Journal of Public Health*, 89 (10), 1529-1535.
- KAHN, E.B., RAMSEY, L.T., BROWNSON, R.C., HEATH, G.W., HOWZE, E.H., POWELL, K.E., STONE, E.J., RAJAB, M.W., CORSO, P. Y THE TASK FORCE ON COMMUNITY PREVENTIVE SERVICES. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22 (4S), 73-107.
- MAHAJAN, B.S. Y CHUNAWALA, S. (1999). Indian secondary student's understanding of different aspects of health. *International Journal of Science Education*, 21 (11), 1155-1168.
- ORTIZ, J. (1999). Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 61-66.
- PARCEL, G.S., SIMONS-MORTON, B., O´HARA, N.M., BARANOWSKI, T. Y WILSON, B. (1989). School promotion of healthful diet and physical activity: Impact on learning outcomes and self-reported behavior. *Health Education Quarterly*, 16, 181-199.
- PÉREZ LÓPEZ, I. J. Y DELGADO, M. (2002). Modificaciones de los conocimientos aplicados a la práctica de la actividad física relacionada con la salud tras un programa de intervención en secundaria. *Revista de Educación Física*, 86, 5-11.
- (2004). *La salud en secundaria desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- PÉREZ LÓPEZ, I. J. (2006). Una experiencia de innovación en educación para la salud a través de las nuevas tecnologías. *Revista de Educación*, 341, 917-932.
- (2007). Los juegos de rol en educación física: un gran aliado para desarrollar la salud en el ámbito escolar. *Tándem*, 24, 49-59.
- (En prensa). *Salud, Educación Física y Juegos de rol*. Barcelona: INDE.
- SOM, A., DELGADO, M. Y MEDINA, J. (2007). Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso. *Apunts*, 90, 12-19.
- STONE, E. J., MCKENZIE, T. L., WELK G. J. Y BOOTH, M.B. (1998). Effects of Physical Activity Interventions in Youth. Review and Synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15 (4), 298-315.

- TÉLLEZ, C. (1998). Preparación teórica: influencia para la mejora de la práctica y formación del alumnado sobre temas relacionados con la actividad física-salud. En A. GARCÍA, F. RUIZ Y A. CASIMIRO (COORD.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar* (pp. 115-118). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- YUSTE, J. L. (2005). *Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

**Dirección de contacto:** Isaac Pérez López. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de la Cartuja, s/n, 18071 Granada, España. E-mail: isaaccj@ugr.es





## **Recensiones y libros recibidos**



# Recensiones y libros recibidos

## Libros reseñados

BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM. 274 p. ISBN: 978-84-92411-63-4. (Beatriz Pinto González).

GUEREÑA, JEAN-LOUIS (2005): *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 191 p. ISBN: 978-84-89384-56-9. (Alejandro Tiana Ferrer).

GUTIÉRREZ ADRIÁN, E., GUTIÉRREZ ADRIÁN, M. Y QUEIRUGA DIOS, M.A. (2008). *Una mirada diferente: fotografía matemática*. A Coruña: Editorial Q. 168p. ISBN: 978-84-612-2529-3. (Rosario González Dorrego).

GUTIÉRREZ BARRENECHEA, M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). 236 p. ISBN: 978-84-369-4458-7. (Carolina Ruiz Lacruz).

HERNÁNDEZ, J. L. Y VELÁZQUEZ R. (Coords.) (2007): *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó. 344 p. ISBN: 978-84-7827-521-2. (Santiago Hernández Abad).

MARQUÉS, R. (2008). *Profesores-as muy motivados-as. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea. 134 p. ISBN: 978-84-277-1581-3. (Rosa A. Huertas Mora).

NAVAL, C. (2008). *Teoría de la Educación: Un análisis epistemológico*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra. 216 p. ISBN: 978-84-313-2534-3. (Isabel Moncayo Chacón).

RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2008). *Tecnologías de apoyo en logopedia*. Barcelona: Horsori. 115 p. ISBN.: 978-84-96108-47-9. (Victoriano Jesús Estefanía de Lera).

THORNE, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona, Graó. 160 p. ISBN: 978-84-7827-624-0. (Lidia Ayllón Romero).

## Libros recibidos

- CLEMENTE LINUESA, M. Y ORELLANA RAMÍREZ, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura leer sin saber leer: Descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación German Sanchez Ruipérez*. Salamanca: Fundación German Sánchez Ruipérez.
- CUBERO NÚÑEZ, L. Y ROMERO PÉREZ, C. (2008). *Pensar la Educación: conceptos y opciones fundamentales* [2ª ed.]. Madrid: Pirámide.
- ETXEBERRIA SAGASTUME, E., ET AL. (Coords.). (2008). *Convivencia, equidad, calidad*. Donostia: Aidipe.
- FUNDACIÓN ECOEM (2008). *Bases para un pacto educativo de estado*. Sevilla: Autor.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2007). *Argumentar y razonar: cómo enseñar y evaluar, la capacidad de argumentar*. Madrid: Editorial css.
- GREENACRE, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Bilbao: Fundación BBVA.
- GUSSIN PALEY, V. (2008). *No puedes decirle que no puede jugar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IZA DORRONSORO, L. (2006). *El Plan de Lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- LORCA Y GARCÍA, A. (2008). *Comunidades familiares de educación: un modelo de renovación pedagógica en la guerra civil*. Barcelona: Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). (2007). *Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006*. Madrid: Autor.
- ORLANDO CASTRO, J., PULIDO CORTÉS, O., PEÑUELA CONTRERAS ET AL. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ORTEGA, R. (Dir.). (2008). *Diez ideas clave: disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS (Coord.). (2008). *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Horsori.
- TÉLLEZ J. A. (Coord.). (2008). *Educación intercultural: miradas multidisciplinares*. Madrid: Catarata.



**BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM. 274 p. ISBN: 978-84-92411-63-4.**

El aprendizaje relevante para la vida, no para la escuela, ha sido siempre uno de los postulados comunes a los movimientos de renovación pedagógica de nuestro tiempo. Tradicionalmente el sistema educativo se ha visto afectado por la escasa utilidad práctica de los conocimientos adquiridos, por su difícil aplicabilidad en contextos distintos del escolar, que se caracterizan por ser cambiantes y exigir respuestas complejas. Precisamente de ahí parte el discurso de competencias básicas en educación, en el que el docente ayuda a construir conocimientos significativos y funcionales.

La competencia es ese valor añadido a los contenidos asimilados, que implica la capacidad del individuo para disponer de los recursos cognitivos pertinentes en un contexto concreto. La funcionalidad del aprendizaje hace que éste se extienda más allá del contexto de la escuela y comprende la idea de preparación del alumno para la vida. Como podemos observar, tan necesarios son los contenidos como las competencias. La dificultad estriba en la integración de este enfoque en un sistema educativo estructurado por materias.

Uno de los debates actuales en la política educativa se basa en averiguar cuáles son los saberes fundamentales, las competencias básicas en las que conviene centrar los objetivos de la escolaridad obligatoria, así como el nivel de dominio deseable por los alumnos. En este libro, se presenta la inclusión de las competencias básicas en la educación formal como una manera de educar a ciudadanos participativos y activos socialmente, alejados del riesgo de exclusión social. El profesor Bolívar aboga por educar en el ejercicio activo de la ciudadanía, compatibilizando los objetivos de mejora de la eficacia y el de la lucha contra las desigualdades. Con el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia, el individuo será capaz de analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas del entorno en que encuentra.

El libro se estructura en una reflexión crítica que sirve como intrucción y cinco capítulos que versan sobre el trabajo curricular por competencias desde distintos puntos de vista:

- En el primero se realiza una aproximación al concepto de competencia, y una descripción del modelo de competencias clave adoptado por la Unión Europea, que ha sido configurado por el grupo de trabajo DeSeCo y trasladado, con algunos ajustes, al modelo español.
- En el segundo capítulo se enlazan las competencias básicas con la integración social y cultural de los ciudadanos.
- El tercer capítulo aborda las competencias básicas en relación con la ciudadanía, con especial referencia a la incorporación al currículo de la nueva materia de «Educación para la ciudadanía».
- El cuarto capítulo, centrándose un poco más en la práctica educativa, versa sobre los aspectos positivos y negativos de los modelos curriculares por competencias, así como las dificultades de integración de las competencias en el currículo.

- La evaluación del aprendizaje: el capítulo quinto nos introduce en uno de los cimientos de cualquier modelo se describen distintos modelos de evaluación de competencias, además de las pruebas de diagnóstico, tanto las realizadas dentro de PISA, como las que ha diseñado la comunidad autónoma de Andalucía.

Al final de la obra se incorporan tres anexos, que contienen los documentos más relevantes en relación con el tema que se trata: la Recomendación del Parlamento Europeo sobre competencias clave, las competencias básicas en el currículo español y la Recomendación del Comité de Ministros de la Unión Europea sobre la educación para una ciudadanía democrática.

**Beatriz Pinto González**

**GUEREÑA, JEAN-LOUIS (2005): *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 191 p. ISBN: 978-84-89384-56-9.**

«Urbanidad, cortesía, buenas maneras, buenos modales, buena educación» son las palabras con que abre Jean-Louis Guereña la introducción a su nuevo libro. Su interés por la urbanidad escolar no es nuevo, ni éste es el primer trabajo que dedica al tema.

El libro se inserta en una tendencia que se dejó sentir ya en la segunda mitad de la década de los noventa, cuando diversos investigadores se acercaron con renovado interés al estudio del lugar ocupado por la urbanidad en el sistema educativo.

¿Qué novedades aporta en este contexto esta nueva publicación de Guereña? En primer lugar, el libro proporciona una reflexión madura sobre la concepción, las funciones y la práctica de la enseñanza de la urbanidad en la escuela española a lo largo de los siglos XIX y XX. En segundo lugar, la publicación se apoya y sustenta en un estudio minucioso de los manuales empleados para enseñar esta materia.

El estudio de las listas de libros aprobados para su uso en las escuelas, la consulta de las bibliografías españolas más comunes y el recurso a los catálogos de las editoriales de la época le han permitido contabilizar más de cuatrocientos títulos diferentes de manuales de urbanidad publicados en esos casi dos siglos. Un capítulo específico da cuenta de esa riqueza editorial, así como de su evolución a lo largo del tiempo. Por otra parte, una búsqueda constante y cuidadosa le ha permitido localizar y manejar directamente ciento dieciocho manuales. Lo que el libro tiene de especialmente valioso es el trabajo realizado de análisis de esas publicaciones. Y es aquí donde radica su contribución más original.

El análisis de los manuales permite a Guereña adentrarse en el estudio de tres cuestiones centrales: la urbanidad como práctica escolar, el código de «buenas conductas» que implicaba y las nociones que le servían de fundamento. Cada uno de estos asuntos se aborda en un capítulo diferente.

En primer lugar, la aproximación a los manuales de urbanidad pone de relieve su estructura y su finalidad pedagógica. Su estudio nos recuerda que la urbanidad no fue prácticamente

nunca una asignatura escolar propiamente dicha, sino un aprendizaje que se incorporaba a la escuela a través de otras materias. Por lo tanto, no debe sorprender que los manuales de urbanidad fuesen utilizados generalmente como libros de lectura extensiva o como soporte para la enseñanza de la educación moral y cívica.

En segundo lugar, el análisis de los manuales permite analizar el código de «buenas conductas» que pretendían transmitir, en el que se aprecian más continuidades que rupturas a lo largo del tiempo. Dicho de otro modo, el estudio de los manuales revela las normas básicas, los usos sociales, los códigos y los valores que definían a la persona «urbanizada», el modelo de ciudadano cortés, disciplinado y respetuoso que se pretendía imponer. Para ello, Guereña pasa revista a los denominados «espacios de la urbanidad»: la familia, la escuela, los espacios públicos y los espacios religiosos.

En tercer lugar, el libro identifica tres nociones clave, que constituyen las bases de la urbanidad: orden, uso y respeto. El orden significa la necesidad de «conducirse cada uno según su edad y estado», evitando la improvisación, negando la espontaneidad y rechazando el desorden. El uso implica el decoro y la decencia, conformándose con las circunstancias de persona, lugar y tiempo. El respeto supone la aplicación del principio moral de que «no hagas a otro lo que no quieras que te haga». La aplicación de estos tres principios implicaba un estricto control de las palabras, de las posturas y de los comportamientos.

En conjunto, el libro, riguroso y bien documentado, constituye una producción madura, amena y de fácil lectura. Tiene ese sello de erudición y preocupación por la precisión bibliográfica que siempre ha caracterizado a Guereña y que se agradece en un trabajo de estas características. Para finalizar, no quedaría completa esta reseña si no mencionase el espléndido trabajo de edición realizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El libro es por sí mismo un objeto bello, atractivo y que invita a la lectura. El placer de leerlo es aún mayor cuando se encuentra un contenido serio, riguroso y convincente.

**Alejandro Tiana Ferrer**

**GUTIÉRREZ ADRIÁN, E., GUTIÉRREZ ADRIÁN, M. Y QUEIRUGA DIOS, M.A. (2008). *Una mirada diferente: fotografía matemática*. A Coruña: Editorial Q. 168 p. ISBN: 978-84-612-2529-3.**

En *Una mirada diferente: fotografía matemática*, los autores nos presentan preciosas e interesantes fotografías que ilustran la presencia constante de las Matemáticas y de la Física en la vida diaria y en el mundo que nos rodea.

Al observar el mundo que nos rodea con la mente y con los ojos abiertos a la Ciencia, los autores nos hacen partícipes de lo que ven a través de la lente óptica de una cámara fotográfica; agudizan nuestra sensibilidad al presentarnos múltiples formas geométricas, presentes en nuestra realidad diaria, que, de otro modo, podrían pasarnos totalmente desapercibidas.

Como P. Moreno dice en el prólogo: «La fotografía es un lenguaje vivo y eficaz para transmitir la belleza de la Geometría, al mismo tiempo la Geometría es una herramienta muy útil para transmitir la belleza del mundo...»

Este libro agudiza la percepción del lector ante los elementos matemáticos que hay a su alrededor. Es de gran utilidad para los profesores de Matemáticas, en su tarea de enseñar, al despertar el interés de los alumnos de un amplio espectro de edades. Estas fotografías les muestran la Geometría entrelazada con la vida. Es también interesante para cualquier persona a la que no deje de sorprender la simetría y las semejanzas en la naturaleza, los fractales, las gotas de agua que nos muestran leyes de la Física en estrecha conexión con la formación de esferas, panales hexagonales, la perfección de una tela de araña, la reflexión de la luz, espejos mágicos, el ingenio del ser humano al utilizar Geometría en el arte, en la arquitectura, etc. Fotografías de objetos de la vida diaria, presentes en nuestras calles, en nuestras plazas, en nuestros hogares, con formas de rectángulos, cuadrados, rombos, trapecios, círculos, prismas, pirámides, cilindros, esferas y otras formas geométricas que no dejan de recordarnos la presencia de la Geometría en nuestras vidas.

Los autores dejan algunas fotografías sin comentar para que el lector lo haga; siempre mostrándonos preciosas figuras matemáticas. Si este libro se utilizase en el aula, el enseñante podría promover la participación activa de los alumnos con sus sugerencias. Y lo que aún es más importante aprenderían a incorporar las matemáticas en su quehacer diario, en su vida. Es por ello que este libro es un buen ejemplo de cómo la competencia básica de las Matemáticas tiene su aplicación práctica diaria en la vida de cualquier persona.

Por último, los autores nos hablan de fractales, del número áureo, de la espiral de Durero, así como de distintos tipos de programas informáticos aplicados a la Geometría que pueden ser de gran utilidad en el aula, como herramientas de trabajo, para la mejor comprensión de las ideas geométricas y de gran interés también para el lector en general.

**Rosario González Dorrego**

**GUTIÉRREZ BARRENECHEA, M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). 236 p. ISBN: 978-84-369-4458-7.**

El sistema de educación musical sufre una continua reordenación en todos sus niveles, debido a la búsqueda de conciliación con los diferentes contextos de las sociedades cambiantes en las que están implantados. Esta obra constituye la tesis de la autora, en la que realiza una serie de trabajos de investigación para analizar la situación y obtener conclusiones que sirvan como base a iniciativas capaces de mejorar este hecho. El nuevo proceso de convergencia europea apremia la necesidad de renovación y actuación sobre nuestro sistema educativo en lo relacionado a la formación del instrumentista.

Existe la necesidad de encontrar expertos musicales en distintos campos donde han surgido nuevos mercados pero, para estos trabajos, se exigen conocimientos adicionales a los estrictamente musicales. El estudio analítico y comparativo de los sistemas educativos de Alemania, Finlandia, Lituania, Francia, España y Estados Unidos, muestra la necesidad de un cambio a nivel normativo, estructural y académico, que logre la adecuación de los conservatorios a las nuevas necesidades del mercado y a los objetivos del Proceso de Bolonia.

Centra parte de su obra en las consecuencias que ha tenido la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), sus decretos y normas de desarrollo, en el campo concreto de la formación de los profesionales en los conservatorios.

La integración de España en la Unión Europea y la creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior se plantea desde la formación de intérpretes profesionales. Es en el apartado de los estudios reglados donde el sistema educativo presenta mayores lagunas. En nuestro país reciben el nombre de conservatorios, se refiere a la música como objeto o tema principal de formación y constituye la enseñanza reglada de la música con la finalidad de preparar profesionales cualificados que respondan a la demanda de la sociedad.

Las instituciones educativas deben incluir en su formación materias y actividades que les permitan poder desenvolverse profesionalmente en el ámbito musical. Los conservatorios deben adaptar sus programas de estudios a las nuevas realidades, para poder encontrar salidas profesionales a los estudiantes y configurar un currículo en el que las asignaturas optativas incluyan también esas áreas. Resulta imprescindible la colaboración con otras instituciones en las que puede y debe establecer programas interdisciplinarios.

La necesidad de nuevas propuestas surge porque el nivel de inserción de los intérpretes formados en los conservatorios en el mercado laboral, es muy bajo y un porcentaje creciente no ha ejercido nunca la interpretación de manera profesional. Los resultados de la investigación en los conservatorios llevan a identificar la necesidad de implementar algunos cambios drásticos en su estructura y objetivos, pues el modelo tradicional está resultando obsoleto frente a las demandas de la sociedad. El propósito es que el desarrollo del currículo tenga un carácter flexible e integrador.

La renovación del repertorio musical, se perfila como una de los pilares fundamentales en la necesaria actualización de los programas que demanda la formación de intérpretes en los conservatorios españoles. Ampliación y actualización de las obras de los catálogos para todos los niveles, con el fin de familiarizar el alumnado con mayor diversidad de lenguajes musicales y estilos sin perder su valor didáctico para el instrumento. También se plantea la sustitución de carga lectiva de enseñanza general por los estudios instrumentales, la existencia de escuelas de Primaria y Secundaria con especialización en Música, y la enseñanza técnica del instrumento en forma de clases extracurriculares impartidas en los propios centros.

Las propuestas más significativas y de fácil realización que propone, se centran en la promoción de actividades interpretativas de los estudiantes.

A lo largo de la investigación se toman como prioritarias tres vías de formación distintas, programas relacionados con la gestión musical, la formación de técnicos de sonido y el fomento e impulso de las actividades de investigación.

El aislamiento académico de las enseñanzas de los conservatorios del resto de disciplinas artísticas, humanísticas y científicas dificulta la adaptación de las mismas a los cambios naturales de la sociedad. La Declaración de Bolonia supone que las reformas relacionadas con la formación de profesionales tendrán que efectuarse, ya que si no España se situaría en la Unión Europea en una situación de clara desventaja respecto al resto de países miembros.

**Carolina Ruiz Lacruz**

**HERNÁNDEZ, J. L. Y VELÁZQUEZ R. (Coords.) (2007): *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó. 344 p. ISBN: 978-84-7827-521-2.**

La utilidad de esta publicación para agentes sociales y de salud de cualquier núcleo de asistencia personal o social –especialmente el familiar o el escolar– toma cuerpo por su aportación como manual de consulta y apoyo metodológico, con propuestas de acción para diversos colectivos (familia, centro educativo, profesorado, administraciones públicas y en agentes sociales). Además, y no podía ser de otra forma, aparece apoyado en la exposición y el análisis previo de los resultados de un estudio propio de investigación, el cual se antoja básico para la identificación y definición del problema localizado. Los autores cuentan con antecedentes importantes, como la estrategia NAOS (Nacional Anti-Obesity Strategy) cuyos postulados han sido recogidos ya por diversos países, o el programa nacional PERSEO (Programa Piloto Escolar de Referencia para la Salud y el Ejercicio Contra la Obesidad), que entre otros, justifican por sí mismos el interés inicial de los coordinadores del estudio.

La primera parte de la publicación, que coordinan los doctores en Ciencias de la Educación, licenciados en Educación Física y profesores de Educación Secundaria en excedencia Juan Luis Hernández y Roberto Velázquez, (apoyados por un equipo de doctores y profesores de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid) expone la metodología y resultados de un estudio que busca la definición de las pautas de comportamiento de niñas, niños y adolescentes en relación con la actividad física, la alimentación y el deporte. Pautas derivadas de las características propias del momento histórico y social que viven, como puede ser el declive de los hábitos de trabajo físico-deportivo o de los buenos hábitos alimenticios. La muestra supera los 3000 alumnos y alumnas entre 9 y 17 años de edad, residentes en distintas comunidades autónomas y tiene, en sus conclusiones y propuestas metodológicas, su gran valor añadido. Ofrece además instrumentos para la identificación y definición de necesidades, recursos para la obtención de información y orientaciones para el fomento de hábitos saludables.

Sobrepeso, obesidad, falta de actividad física y conocimiento de cómo gestionar el esfuerzo, baja capacidad de recuperación frente al esfuerzo, nutrición poco equilibrada, etc., son algunos de los resultados obtenidos en el estudio. En definitiva se comprueba que ha habido un aumento del sedentarismo y los estilos de vida poco saludables. Sin duda alguna aparecen como serios condicionantes de riesgo para la salud, que formarán el punto de partida para las propuestas posteriores.

La familia, como primer y fundamental elemento facilitador de buenos hábitos y costumbres, tanto alimenticias como de cuidado físico, aparece inicialmente en el apartado de propuestas. El centro educativo, en cuanto a la inclusión de la promoción de la salud en el proyecto curricular, es responsable de mantener y complementar la creación de comportamientos saludables. Y el profesorado, además de otros aspectos, aportará conocimiento del alumnado y el entorno, prevención de conductas de riesgo o contenidos conceptuales y procedimentales. El último epígrafe presenta dos figuras que, no por aparecer al final son menos importantes, la administración y los agentes sociales. La primera de ellas parece ir dando respuesta al reto alimentario pero aún es necesario desarrollar la creación de hábitos de ejercicio físico y cuidado del cuerpo.

**Santiago Hernández Abad**

**MARQUÉS, R. (2008). *Profesores-as muy motivados-as. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea. 134 p. ISBN: 978-84-277-1581-3.**

El libro se basa en la importante relación existente entre el liderazgo educativo, el clima de la escuela, el compromiso de los profesores, la satisfacción personal y profesional por el trabajo realizado y los resultados del aprendizaje. De esta forma, pone especial énfasis en que la motivación profesional de los docentes tiene importantes consecuencias en la calidad de la educación.

Es un texto práctico, actual, que incluye numerosas sugerencias y que se puede aplicar directamente en el aula.

El autor, Ramiro Marqués, es profesor de la Escuela Superior del Instituto Politécnico de Santarem, Portugal, y tiene una amplia trayectoria en educación avalada por su máster en la Universidad de Boston, su doctorado en la Universidad de Aveiro, Portugal y por todas sus numerosas publicaciones.

Una de las propuestas del libro consiste en promover el cambio en la escuela a través de lo que el autor denomina «los profesores excelentes» definidos como aquellos que no pueden ser sustituidos fácilmente, ya que tienen la capacidad de empujar a otros y de servir de modelos para los demás profesores.

A menudo no somos conscientes de la importancia esencial que tiene un buen líder. Para aclarar sus funciones el autor del libro explica que ser líder implica tener competencias tanto en gestión como en liderazgo, propiciar un clima positivo, estar disponible y accesible para toda la comunidad educativa, demostrando interés y preocupación por lo que pasa en la escuela.

La mayoría de las aportaciones de la obra están encaminadas a resaltar todas las características idóneas del profesor y del ambiente escolar por parte de los líderes, prestando su debida atención a los problemas.

Hay muchísimas referencias concretas respecto a cómo mejorar la calidad de la enseñanza al mejorar el clima educativo. En este sentido se proponen recetas específicas sobre situaciones concretas, por ejemplo, como convertir el proceso de evaluación del profesorado en algo

positivo, cómo conseguir hacer reuniones productivas e interesantes, el uso de buzones de sugerencias para que puedan hacer aportaciones los profesores, cómo generar un ambiente amigable en la escuela, cómo realizar distintas y fructíferas actividades o cómo fomentar una atmósfera de orden y tranquilidad en la escuela.

Sin embargo, algunas propuestas son difíciles de acometer en el sistema educativo español público, tales como dar bonificaciones de tiempo libre o las contrataciones de nuevos profesores.

Uno de los capítulos del libro está dedicado a aumentar la motivación de los alumnos generando un clima escolar adecuado, ya que está relacionado con el aprovechamiento escolar y a promover un liderazgo educativo eficaz, flexible y entusiasta. Para ello se detallan técnicas específicas para motivar al alumno, como por ejemplo permitirles elegir determinadas asignaturas, que los profesores den clases con entusiasmo o crear un ambiente positivo en el que destaque el reconocimiento público por el buen trabajo realizado.

También se proponen diferentes estrategias que puede utilizar el profesor para conseguir una enseñanza de calidad como son: relacionar el aprendizaje con las necesidades e intereses del alumno, la importancia de explicar y compartir el valor del aprendizaje, estimular a los alumnos para conseguir intereses específicos o aumentar la curiosidad ofreciendo información estimulante.

La obra concluye indicando la especial asociación que existe entre el ánimo de los profesores y el de los alumnos, destacando que gran parte de la responsabilidad de lo que ocurre en la escuela estriba en la forma en la que se ejerce el liderazgo. También se destaca que la dirección de la escuela debe saber elegir a los profesores más competentes y comprometidos para que empujen y sirvan de ejemplo a los que no lo son y que se debería de utilizar un sistema de recompensas para los profesores más competentes, como el elogio público. Es decir, unos niveles elevados de satisfacción se relacionan con un aumento en la productividad y éstos se reflejan en la calidad del aprendizaje.

El título de la obra parece muy bien elegido ya que el autor da recetas concretas para conseguir profesores muy motivados y destaca la importancia que tiene un buen liderazgo positivo y su efecto sobre el bienestar docente.

**Rosa A. Huertas Mora**

**NAVAL, C. (2008). *Teoría de la Educación: Un análisis epistemológico*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra. 216 p. ISBN: 978-84-313-2534-3.**

La autora realiza en su obra un profundo análisis de la Teoría de la Educación desde una triple perspectiva: por un lado, entendida como área de conocimiento; por otro, como disciplina en los planes de estudios universitarios; y, en tercer lugar, como ciencia que profundiza en la naturaleza del discurso pedagógico. Dicho análisis se realiza desde la necesidad que presenta esta disciplina para adaptarse a los nuevos desafíos que se le presentan en la actualidad y que hacen necesarios cambios en teóricos y prácticos que le permitan adaptarse a esta situación.



En primer lugar reconoce la imposibilidad de que exista una Teoría de la Educación universal ya que reconoce la necesidad de que esta materia sea contextualizada histórica y culturalmente para que su cuerpo de conocimientos se sustente de forma coherente.

Esto hace que la autora reflexione sobre las grandes modificaciones que se están produciendo en el ámbito universitario como resultado del proceso de convergencia europeo, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de la que deben necesariamente derivarse transformaciones en la docencia, la investigación y la gestión universitaria para permitan una adecuada adaptación a las nuevas exigencias sociales que demandan dotar al alumnado de competencias genéricas, específicas y transversales, basadas en la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos, habilidades y capacidades que permitan un desarrollo integral de cada persona que favorezca su inserción laboral tanto en el presente como en el futuro.

Este marco universitario plantea también la necesidad y el sentido del grado de Pedagogía, partiendo de un análisis histórico de la misma, para llegar a vislumbrar los nuevos horizontes que se abren ante estos profesionales en el momento actual, destacando el papel que debe jugar la Teoría de la Educación en la formación de los profesionales de la educación como materia que desarrolla competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

En el tercer bloque profundiza en la triple perspectiva desde la que podemos abordar esta materia, aunque realiza un análisis más detallado del aspecto científico.

Son destacables las aportaciones que realiza la autora referidas a la Teoría de la Educación como área de conocimiento en las que señala las constantes que han marcado su evolución así como las críticas que se le han realizado desde diferentes ámbitos.

En cuanto a su tratamiento como disciplina en los planes de estudio, la autora sitúa el énfasis de su discurso en los distintos tipos de competencias transversales que adquieren a través de esta materia en los futuros educadores y la importancia que tienen estas competencias de cara al futuro profesional y personal.

Por último, realiza un análisis exhaustivo de la Teoría de la Educación como disciplina científica que tiene por objeto de estudio la realidad educativa, la cual se caracteriza por ser múltiple, dinámica, interactiva y diversa. De estas peculiaridades se desprende la necesidad de contextualizarla y enfocarla desde un enfoque complejo que permita abordar la totalidad del fenómeno educativo, y no de forma parcelada como se ha realizado en múltiples ocasiones desde diversas disciplinas científicas.

Destaca también la autora que, si bien, el objeto de estudio de la Teoría de la Educación puede ser, en parte, común con otras disciplinas afines, debe tener aquí un enfoque enmarcado en una corriente autónoma que dote de entidad propia a esta disciplina como Ciencia de la Educación, lejos de enfoques marginales o subalternos como los que acontecían en etapas anteriores.

Concluye su trabajo con un amplio apéndice bibliográfico que contiene obras de gran relevancia sobre la materia tratada que ayudarán al lector a ampliar y profundizar en el conocimiento de la misma.

Debemos destacar que esta obra se convierte en un excelente referente para entender las necesidades y retos que se plantean en la Educación actual, desde la óptica de la Teoría de la Educación, por lo que invitaría a los profesionales de este ámbito a realizar una lectura

reflexiva de la misma, ya que esto facilitará el descubrimiento de alternativas y soluciones reales que podrán ayudar a mejorar la calidad educativa.

**Isabel Moncayo Chacón**

**RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2008). *Tecnologías de apoyo en logopedia*. Barcelona: Horsori. 115 p. ISBN.: 978-84-96108-47-9.**

Este manual, con un carácter eminentemente práctico, es una guía orientativa de la gran variedad de recursos tecnológicos con los que paliar las dificultades de personas con problemas motóricos, auditivos, visuales, cognitivos... para que consigan la mayor normalización posible en la comunicación y el lenguaje, concretamente sobre la utilización de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* -TIC- (especialmente del ordenador) en los centros docentes, como apoyo en la enseñanza y el aprendizaje para atender la diversidad.

Se parte del concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (N.E.E.) dando importancia al contexto versus deficiencia y a la adaptación curricular que tiene como referente el currículo oficial frente a los *Programas de Desarrollo Individual* (P.D.I.) elaborados a partir de una programación paralela. Define las adaptaciones curriculares más o menos significativas, como ajustes que se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, diferenciándolas de las adaptaciones de acceso, que se refieren a los ajustes de espacios, materiales o a cómo proporcionar un sistema de comunicación.

Enumera los dispositivos de entrada o de salida adecuados para el uso del ordenador, según las dificultades de los usuarios: pantalla táctil, sintetizador de voz, adaptación de textos mediante escáner para introducir dibujos y escanear textos con programas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) que nos permite convertir datos de texto escaneado en texto editable. Y explica las ventajas del software libre, que la mayoría de las comunidades autónomas llevan varios años intentando implantar en los centros, lo que supone además de una reducción de costes al no necesitarse licencias, que los alumnos dispongan en casa de las aplicaciones con las que trabajan en los centros y evitar la «piratería».

Pero para tomar la decisión de qué ayudas técnicas aplicar para paliar los problemas auditivos y dar con la mejor solución, hay que estudiar cada caso individualmente y en la elección/adaptación de la ayuda hay que tener en cuenta no solo la variable del grado de pérdida auditiva, sino otras como: la competencia lingüística, bien en lenguaje oral (prelocutivo/poslocutivo) y/o en lenguaje de signos; si ha tenido una detección y atención temprana y la implicación familiar, que, aunque no es una variable dependiente de la sordera, es la que mejor pronostica el nivel lingüístico alcanzable.

El manual explica los programas para aprender diversos sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, así como sus ventajas y desventajas y diferencia los sistemas de comunicación aumentativos (ampliar el habla) y los alternativos (si la sustituye). Además establece una clasificación de los SAAS con instrumentos (Bliss, SPC) y sin instrumentos (Lenguaje de signos,

Bimodal (sistema que combina el lenguaje oral con la utilización de signos gestuales), la dactilología, La Palabra Complementada) y cita y describe las aplicaciones informáticas para el aprendizaje de los diferentes sistemas y donde bajarlas en Internet.

Los programas de ordenador que se describen abordan las necesidades concretas de: visualización de los parámetros del habla: intensidad, tono, duración; entrenamiento articulatorio; evaluación y mejora de la discriminación auditiva; Diagnóstico y seguimiento; estimulación del lenguaje oral; desarrollo de la lectoescritura y conversión texto-voz.

Para los autores, será el logopeda el que realice las aplicaciones para responder a un contexto específico o a un alumno en concreto, mediante herramientas de autor. A modo de presentación de recursos enumera y describe los siguientes programas: Programas gratuitos: Hot Potatoes, exe, Ardora, LIM, JCLIC, CD Rayuela, MALTED y Squeak, sistema EL; programas no gratuitos: TextToys, NeoBook, Aplicaciones de Adobe, Toolbook Instrutor y programas auxiliares: Audacity, GIMP, FACIL.

Una de las propuestas que se realizan es descubrir las posibilidades infinitas de Internet y las de la Web 2.0.

Al final de cada uno de los seis capítulos hay actividades, que ayudan a profundizar en los contenidos haciendo ejercicios prácticos y ponen de relieve el carácter formativo del libro. Los contenidos de este manual se ajustan a los programas de asignaturas de carácter académico.

**Victoriano Jesús Estefanía de Lera**

**THORNE, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona, Graó. 160 p. ISBN: 978-84-7827-624-0.**

La creatividad es una cualidad de gran relevancia para la realización personal y para la consecución de avances en la sociedad. Todas las personas pueden desarrollar sus capacidades creativas, si las condiciones del entorno son adecuadas y si están motivadas para ello. Partiendo de estas ideas, Kaye Thorne presenta un libro dirigido primordialmente a profesores, con el fin de animar y orientar una actuación docente que estimule la creatividad de los alumnos. No obstante, también presta atención a la creatividad desde el punto de vista empresarial, estableciendo un continuo entre escuela y empresas en lo relativo al impulso y aprovechamiento de la actividad creativa de alumnos y trabajadores, respectivamente.

Los diversos contenidos expuestos por Thorne pueden agruparse en torno a dos temas esenciales: la importancia de la creatividad y los medios para fomentarla. Ambos están presentes a lo largo de todo el libro.

Así, el primer capítulo, titulado «*Atraverse a ser diferente. La clave de la creatividad y la innovación*», plantea algunas ideas, procedentes tanto del entorno escolar como empresarial, que apoyan la importancia de la creatividad, y termina sugiriendo unas primeras líneas básicas para promocionar la innovación y la creatividad en las escuelas.

El segundo capítulo, «*¿En qué consiste ser creativo?*», trata sobre el concepto y las características de la creatividad y, al igual que el primero, concluye con una serie de propuestas

sintéticas, en este caso para aprovechar la propia creatividad personal. Esta creatividad surge de una serie de características: estilos de aprendizaje y pensamiento, aptitudes, actitudes y hábitos, que se exploran en el tercer capítulo. Otros rasgos personales relevantes son abordados en capítulos posteriores: la autoestima, en el capítulo séptimo, y las peculiaridades asociadas a la alta capacidad intelectual, en el sexto capítulo.

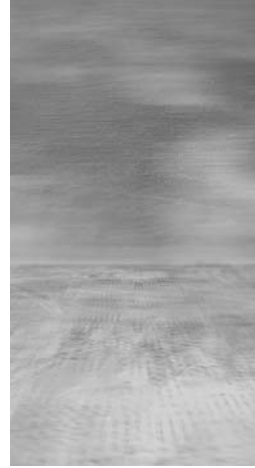
Además de estas características personales, para el surgimiento de la actividad creativa es esencial encontrarse en el ambiente adecuado. El capítulo cuarto ofrece una serie de sugerencias para crear un entorno que inspire el aprendizaje: consejos prácticos, herramientas, técnicas y algunas características del comportamiento del profesor que pueden ayudar a alcanzar este objetivo.

De forma más específica, otros capítulos se centran en actividades docentes que pueden ser oportunidades para trabajar la motivación y la creatividad: la tutoría, la orientación profesional y la formación semipresencial. Los dos últimos capítulos se ocupan del desarrollo de la motivación y la creatividad en el propio docente, como medio para transmitir ambas cualidades a sus alumnos.

Desde un planteamiento realista, la autora tiene en cuenta las dificultades para dar cabida a la creatividad en el sistema educativo, así como posteriormente en la actividad laboral. Por una parte, en la práctica docente pocas veces se dedica el tiempo necesario a trabajar la motivación y la creatividad. Por otra parte, los procedimientos de trabajo en las empresas no siempre permiten canalizar la creatividad de sus empleados, lo que repercute en su motivación. Sin embargo, la creatividad y la motivación son necesarias para afrontar los retos a los que se enfrentan centros educativos y empresas. La solución que propone Thorne es incrementar la atención que se presta a estas cualidades en la escuela, de modo que todas las personas puedan desarrollarlas y emplearlas para alcanzar las metas que se propongan.

El enfoque de este libro es fundamentalmente práctico y motivador. Las aportaciones procedentes de la teoría se plantean de forma breve, sencilla y aplicada. Sin embargo, el objetivo de Thorne no es tampoco recopilar técnicas para trabajar la creatividad, sino ofrecer ejemplos, sugerencias abiertas y posibles caminos a seguir. Siguiendo la propia lógica de los contenidos presentados, la autora anima a los docentes a ser creativos, a experimentar en clase, a plantearse objetivos más ambiciosos y buscar medios alternativos para alcanzarlos. A partir de las ideas básicas y generales propuestas en el libro, las aplicaciones concretas a cada contexto, grupo y alumno serán tarea del profesor.

**Lidia Ayllón Romero**



## **Editorial**



# Memoria 2008 de la Revista de Educación

Consuelo Vélaz de Medrano

*Editora Jefe*

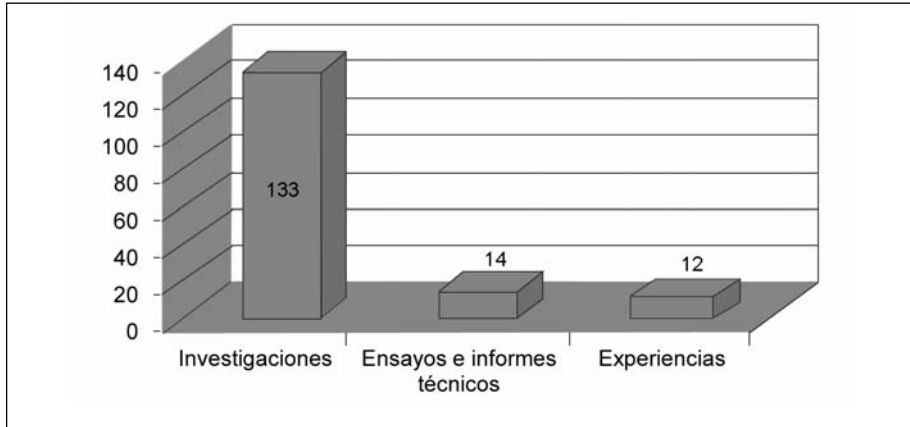
Como saben los lectores, en los dos primeros números de cada año la Revista informa de su actividad editorial durante el año anterior. Así, el primer número de este año 2009 (número 348) recogió el índice bibliográfico del año 2008, y en éste incluimos una relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período, así como esta Memoria anual, que recoge los datos estadísticos más significativos sobre los artículos recibidos y publicados, información relevante sobre el proceso editor y las principales iniciativas adoptadas para su mejora y difusión durante 2008.

## Artículos recibidos y publicados en 2008

### Artículos recibidos

Durante 2008 fueron recibidos en la redacción 159 artículos. En las bases de la revista se insiste en la necesidad de presentar artículos de investigación y, por ello, se ha hecho más selectiva la recepción de artículos. Esto ha podido incidir en una ligera bajada de los artículos recibidos en comparación con el año anterior. La distribución de los distintos tipos de artículos recibidos aparece en el gráfico I.

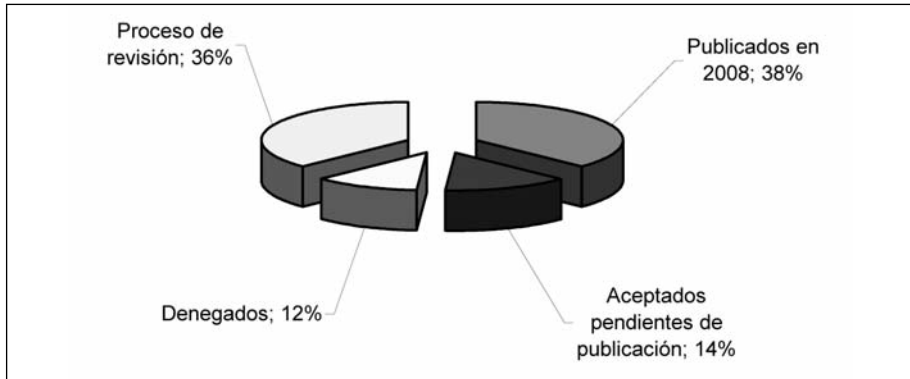
**GRÁFICO I.** Tipología de artículos recibidos en 2008



**Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2008**

De los 159 artículos recibidos y revisados en 2008, el 38% (60) fue publicado ese mismo año, un 12% (19) fue denegado, un 14% (23) fue aceptado y está pendiente de publicación en los próximos números, y finalmente el 36% (57) está aún en proceso de revisión externa por haberse recibido en la segunda mitad del año (Gráfico II).

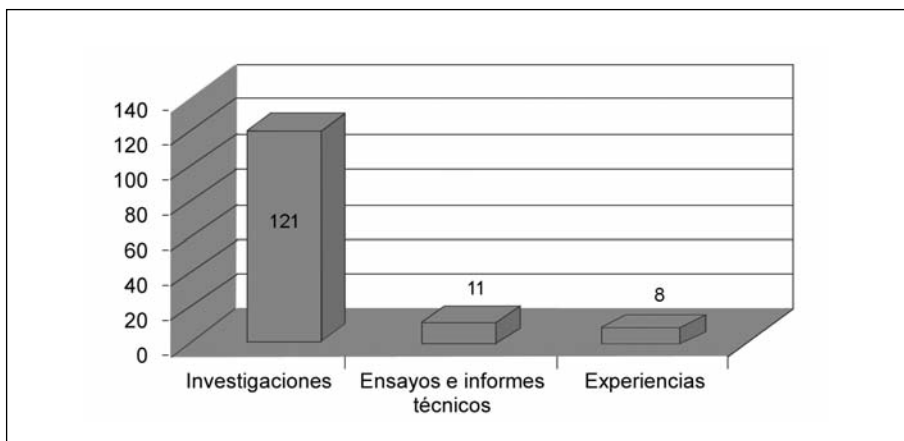
**GRÁFICO II.** Situación de los trabajos recibidos en 2008





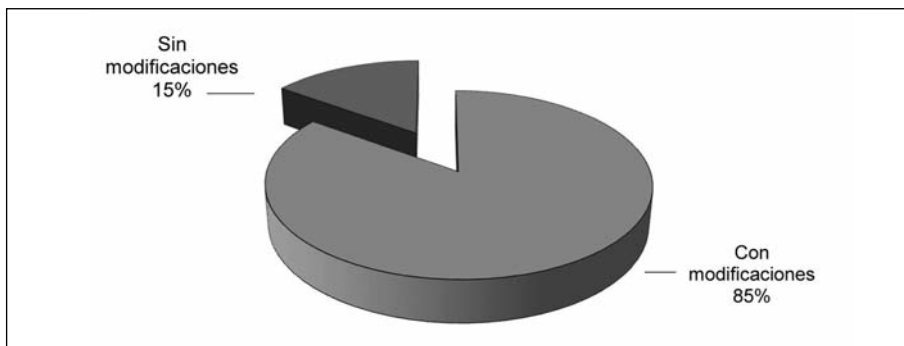
Del conjunto de trabajos aceptados definitivamente o en período de evaluación (140), la mayoría son investigaciones y estudios, lo que está en consonancia con el tipo de trabajos recibidos, y con la propia naturaleza de la Revista (Gráfico III).

**GRÁFICO III.** Tipología de los trabajos aceptados (2008)



Por último, hemos de señalar que prácticamente la totalidad de los artículos aceptados lo ha sido de forma provisional (en un 85% de los casos, como muestra el Gráfico IV), condicionada a la incorporación de las sugerencias o modificaciones propuestas en los informes de los revisores externos.

**GRÁFICO IV.** Porcentajes de trabajos aceptados sin y con modificaciones



## Artículos publicados

En los trabajos publicados se incluyen, tanto los artículos recibidos, como los que han sido encargados por la Revista, bien a propuesta del coordinador o editor invitado para ese fin, o a través de una convocatoria específica (*call for papers*). Todos los trabajos fueron sometidos a revisión externa.

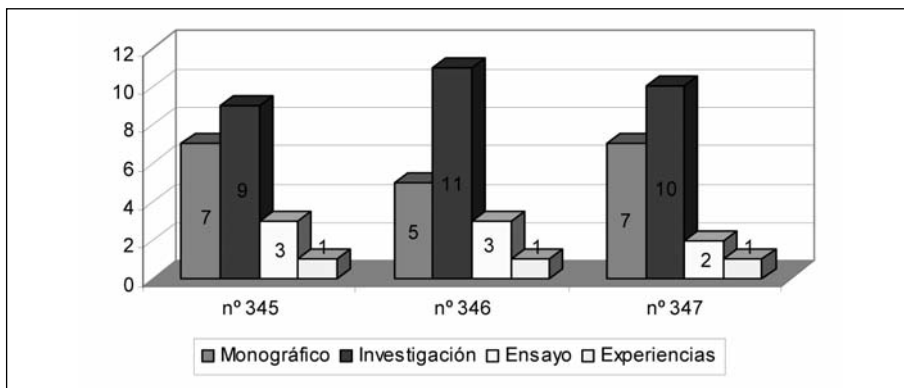
Durante 2008 se publicaron un total de 71 artículos distribuidos en los tres números ordinarios y en el extraordinario de la revista. En la Tabla I se muestra el número de trabajos publicados por números y secciones.

**TABLA I.** Trabajos publicados en 2008

Número	Por encargo de la revista Sección monográfica y núm. extraordinario	Enviados por los autores			Total
		Investigaciones y estudios	Ensayos e informes	Experiencias educativas (innovación)	
345	7	9	3	1	20
346	5	11	3	1	20
347	7	10	2	1	20
Extraordinario	11	Sin secciones			11
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>71</b>

En el Gráfico V se observa que el mayor número de artículos publicados en los números ordinarios corresponde a la sección de investigaciones y estudios.

**GRÁFICO V.** Número de artículos publicados en los números ordinarios por secciones (2008)



Como es habitual, los artículos por encargo son publicados en la *sección monográfica* de los números ordinarios y en el *número extraordinario* de 2008. Durante 2008 se han tratado los temas de interés que se detallan en la Tabla II, coordinados por distintos especialistas (editores invitados).

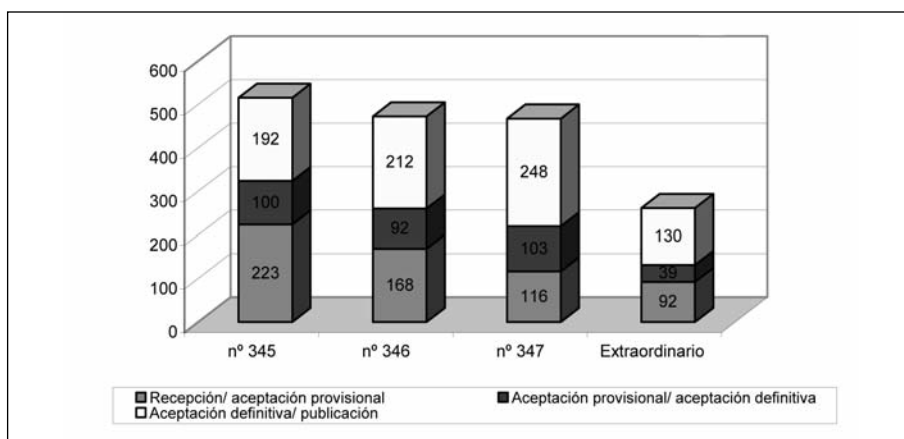
TABLA II. Temas tratados monográficamente (2008)

Número 345	<i>De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad.</i> Editores invitados: Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (Universidad de Salamanca).
Número 346	<i>El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación.</i> Editores invitados: César Coll (Universidad de Barcelona) y Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca).
Número 347	<i>Los derechos de la primera infancia (0-6 años): Atención socioeducativa.</i> Editora invitada: M <sup>a</sup> Paz Lebrero Baena (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
Extraordinario	<i>Tiempos de cambio universitario en Europa.</i> Editor invitado: Francisco Michavila (Universidad Politécnica de Madrid).

### Proceso editor: gestión, revisión y publicación de los trabajos

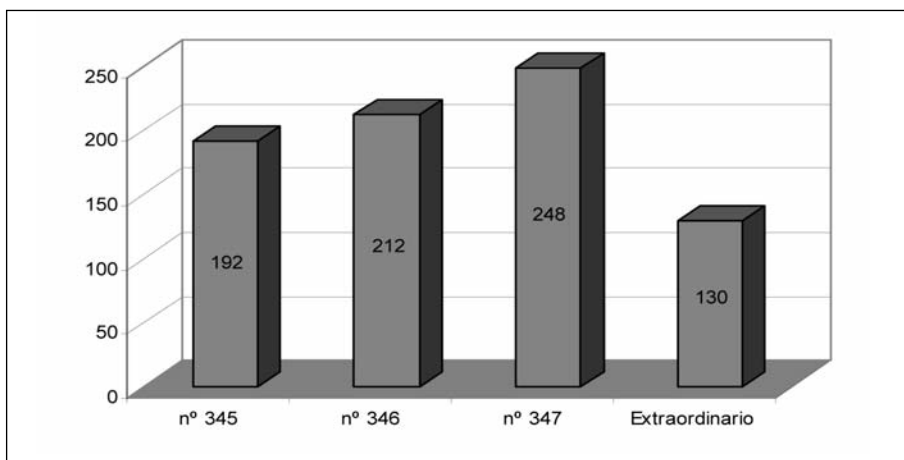
En el primer número de 2008 (345), el tiempo empleado desde el inicio al final del proceso editor fue de un año y cinco meses mientras que en el segundo (346) y tercero (347) el plazo se redujo en dos meses, y por último, en el número extraordinario el tiempo fue de ocho meses y medio (Gráfico VI).

GRÁFICO VI. Tiempo medio (días) entre recepción, aceptación y publicación (2008)



En estos plazos hay que considerar el volumen de trabajos publicados por la *Revista de Educación* (un promedio de 22 por número, productividad muy por encima de las publicaciones científicas españolas en este área), que lleva a publicar los trabajos en el número del cuatrimestre posterior al de su aceptación definitiva. Si consideramos que es objetivo de la Revista mantener un alto volumen de trabajos de calidad publicados, siempre en el marco de un proceso de revisión exigente y riguroso, valoramos como muy positiva también la evolución en este indicador. No obstante, hay un tramo del proceso que aún debe y puede agilizarse: el tiempo medio transcurrido desde la recepción hasta la aceptación provisional, tras la primera revisión externa.

GRÁFICO VII. Tiempo medio (días) entre la aceptación definitiva y la publicación



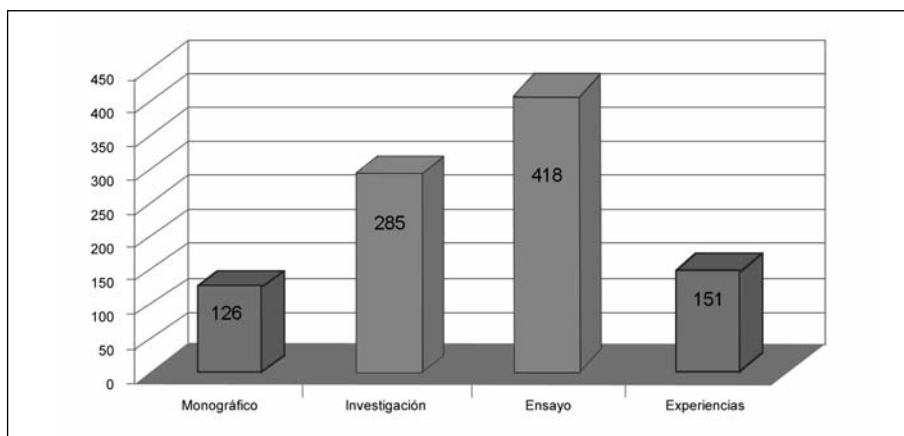
Ciertamente, en el plazo de publicación de un artículo, sigue teniendo un peso decisivo el proceso de revisión externa. Teniendo en cuenta que se trata de un proceso complejo que ha de realizarse con las garantías necesarias (cada artículo es evaluado al menos por dos revisores externos, según un procedimiento de doble ciego auditable) en su duración confluye la intervención de tres actores: la Revista, los revisores externos (2 ó 3) y los propios autores. La Revista es responsable de agilizar el proceso en lo que respecta a la gestión y al trabajo de sus revisores externos, pero es responsabilidad de los autores controlar y reducir el tiempo, a veces excesivo, que emplean en realizar las mejoras solicitadas en los informes (Gráfico VII).

A este respecto, hay que señalar que el promedio de tiempo total empleado por los revisores en 2008 ha sido superior al que establece la Revista, aunque en dicho promedio ha influido el hecho de que dieciocho artículos fueron evaluados por tres revisores (para dirimir desacuerdos de los dos primeros informes de valoración), que otros doce trabajos pasaron por tres rondas de revisión y uno más por cuatro hasta su aceptación definitiva. El tiempo dedicado a estos 31 trabajos eleva el promedio de tiempo de revisión externa.

En definitiva, al final del año se han reducido considerablemente los plazos como fruto del aumento progresivo de la base de revisores externos de la Revista (actualmente colaboran 216 especialistas en distintos ámbitos y áreas de la educación).

Por último, señalaremos que el promedio entre aceptación definitiva y publicación varía entre secciones (GráficoVIII).

GRÁFICO VIII. Tiempo medio (días) entre aceptación y publicación por secciones

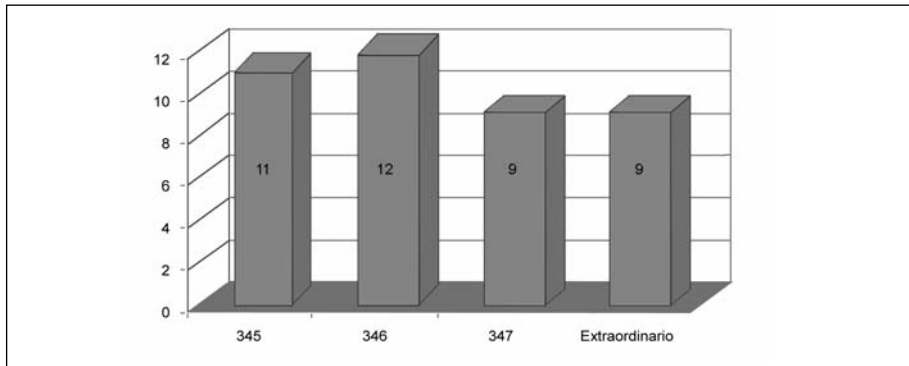


En la sección «monográfica» el plazo era de unos tres meses al final de 2008, nueve meses en la sección de «investigación», trece para los «ensayos o informes técnicos» y cinco para las «experiencias innovadoras». Esta diferencia se debe al peso que se da a las distintas secciones en la Revista, cuyo propósito fundamental es la publicación de artículos que comunican resultados de investigación originales. Por su repercusión, en las normas de la Revista se advierte debidamente de ello a los potenciales autores de ensayos, informes y experiencias.

## Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2008, fueron publicadas 41 reseñas de obras significativas (en función del tema y del prestigio de la editorial) editadas entre 2007 y 2008 (Gráfico IX). Entre ellas se incluyen las reseñas recibidas y encargadas por la Revista, de acuerdo con las normas.

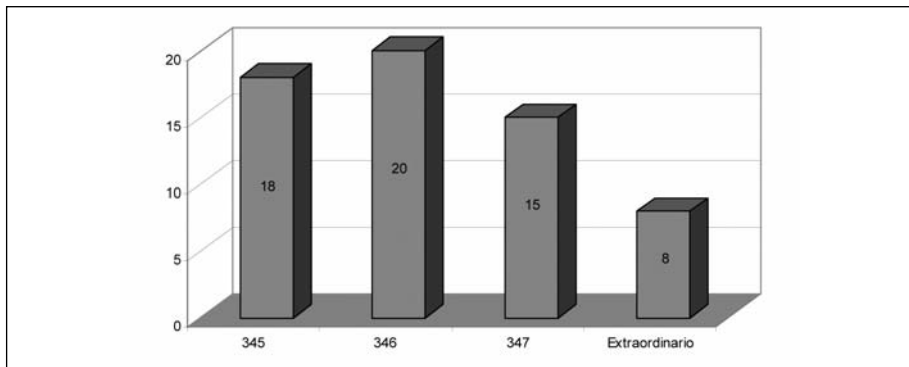
GRÁFICO IX. Número de reseñas publicadas en 2008



También se ha publicado la referencia bibliográfica de una selección de las mejores obras enviadas a nuestra Redacción por editoriales españolas y extranjeras (seleccionadas por criterios de calidad editorial), 61 en total (Gráfico X).

Tanto las reseñas como las referencias han sido publicadas por orden de recepción en la Redacción.

GRÁFICO X. Referencias bibliográficas publicadas en 2008



## Seguimiento de la estrategia editorial iniciada en 2005

Durante 2008 se ha continuado el proceso de alineamiento de la Revista con los indicadores de calidad más exigentes de las revistas científicas en Ciencias Sociales.

En 2008 la Revista fue evaluada por el *Institute of Scientific Information* (ISI-Thomson) e incluida en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI).

Se han emprendido un conjunto de medidas adoptadas orientadas a mejorar el índice de impacto de la Revista, especialmente en el ámbito internacional. Esto ha supuesto, fundamentalmente, trabajar por la incorporación de editores invitados, autores y manuscritos relevantes y con índice de impacto, y procurar la inclusión en nuevas bases de datos. En 2008 la Revista ha sido incluida en nuevas bases de datos, en concreto:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (Gencat), DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) y REDINED (Red de bases de Datos de Información Ecuativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory.

## Difusión de la Revista

La Revista se difunde mediante suscripciones (individuales e institucionales), venta a través de la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación Política Social y Deporte y mediante canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio, que ingresan en los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- TIRADA: 1500 ejemplares<sup>1</sup>
- SUSCRIPCIONES: 344 ejemplares
- DISTRIBUCIÓN GRATUITA A INSTITUCIONES: 500 ejemplares.
- CANJE CON REVISTAS NACIONALES E INTERNACIONALES DE PRESTIGIO: 114 ejemplares (63 con revistas españolas, 15 con revistas europeas y norteamericanas, 36 con revistas iberoamericanas).

PRECIO DE VENTA AL PÚBLICO:

	España	EU	Resto del mundo
Ejemplar	13€		
Anual	28€	37€	37€

LA EDICIÓN ELECTRÓNICA ES DE ACCESO GRATUITO

Asimismo, se incluye publicidad en revistas profesionales y periódicos escolares con el fin de difundir los trabajos publicados, no solo a través de los canales científicos, sino también entre los miembros de la comunidad escolar.

Por último, señalar que el primer número (345) del año 2008 *De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad* y el número extraordinario *Tiempos de cambio universitario en Europa*, fueron objeto de sendas presentaciones en las sedes del Consejo Escolar del Estado y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas respectivamente, actos a los que asistieron especialistas e investigadores del campo de la educación.

El trabajo realizado durante el año 2008, objeto de esta memoria, nos permite esperar importantes logros para la Revista de Educación en el cumplimiento de los estándares de publicación, la cobertura temática, la representatividad nacional e internacional y, en definitiva, en el impacto del trabajo de los autores que en ella publican.

<sup>1)</sup> Hubo una disminución en la tirada, respecto del año 2007, producida por el aumento de lectores en la versión electrónica cuyo acceso es gratuito.



# Report 2008 of *Revista de Educación*

Consuelo Vélaz de Medrano

*Editor in Chief*

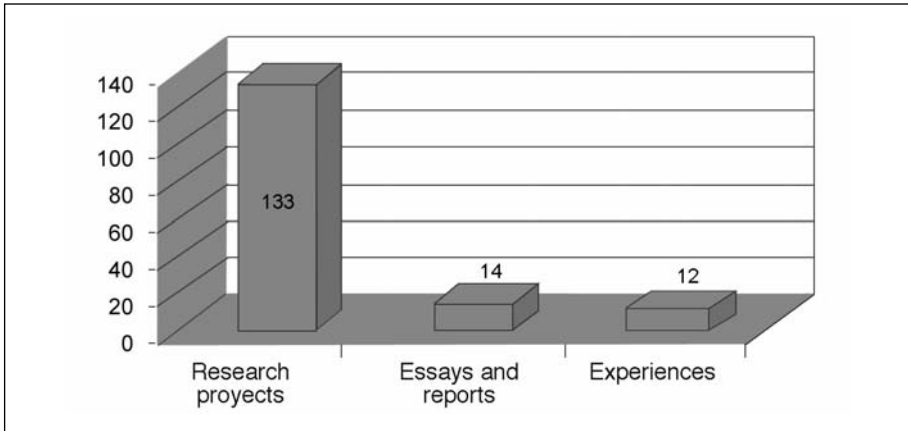
As our readers know, each year the first two issues of *Revista* report on the previous year's editorial activities. As such, the first 2009 issue (number 348) collated the 2008 bibliographical index and in this second edition we will include a complete listing of the external reviewers who have evaluated articles during this same period, as well as the yearly report that collects the most significant statistical data regarding received and published articles; information relevant to the editorial process and the main initiatives adopted to improve *Revista* and its distribution in 2008.

## Received and Published Articles in 2008

### Received Articles

During 2008 the editorial team received 159 articles. *Revista's* rules insist on the necessity to publish research studies, that's why, the reception of articles has become more selective. This might have slightly reduced the number of received articles compare to the result of the previous year. Graphic I present the distribution of the different received articles classification.

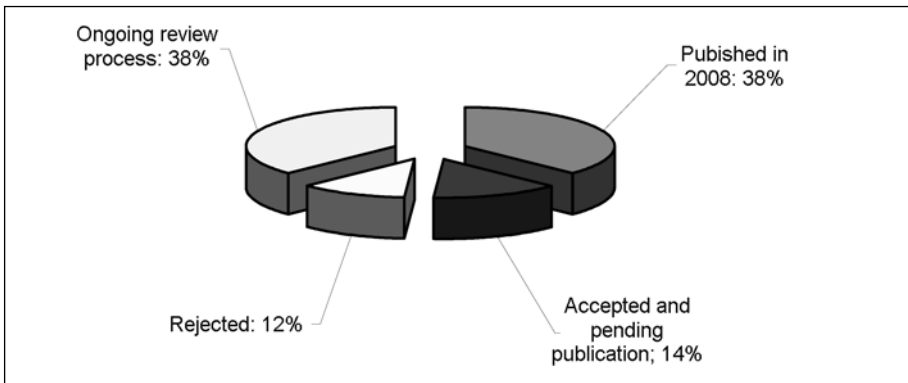
**GRAPH I.** Classification of received articles in 2008



### **External Review Results: Articles accepted and declined**

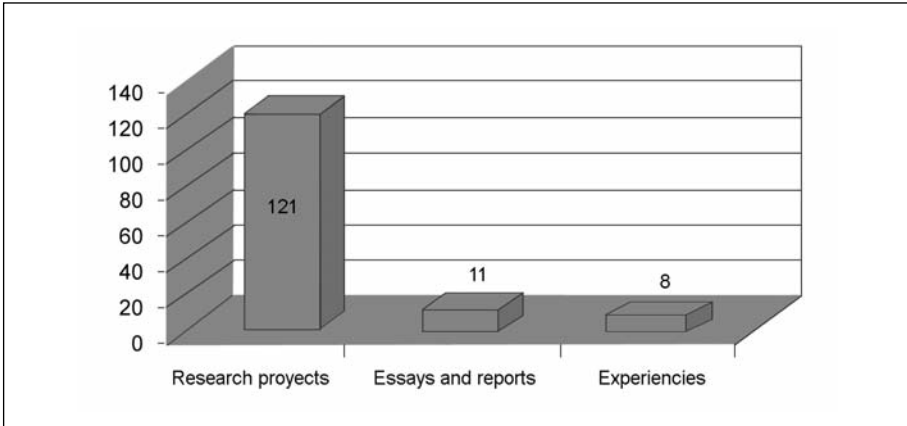
Of the 159 articles received in 2008, 38% (60) were published this same year; 12% (19) were rejected; another 14% (23) were accepted and are pending publication in future editions; and finally 36% (57) are still following the external review process due to being presented in the second half of the year (Graph II).

**GRAPH II.** Breakdown of 2008 received articles.



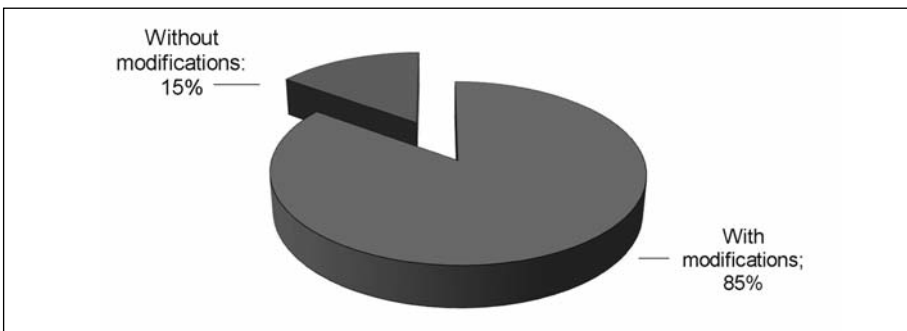
From the group of articles that have been accepted or are in the evaluation period (140), the large majority are research projects and studies, which is in keeping with the type of articles received and the nature of Revista (Graph III).

**GRAPH III.** Classification of accepted articles (2008)



Lastly, we should point out that practically all accepted articles were, in the first instance, provisionally accepted (in 92% of the cases, as shown in Graph IV) pending the inclusion of suggestions or proposed modifications made in the external reviewer's reports.

**GRAPH IV.** Percentage of accepted with articles an without modifications



## Published Articles

The tally of published works includes both received articles as well as those commissioned by Revista and proposed by either the co-ordinator or guest editor for this end. It also includes those accepted following specific calls for papers. All the articles were submitted to the external review.

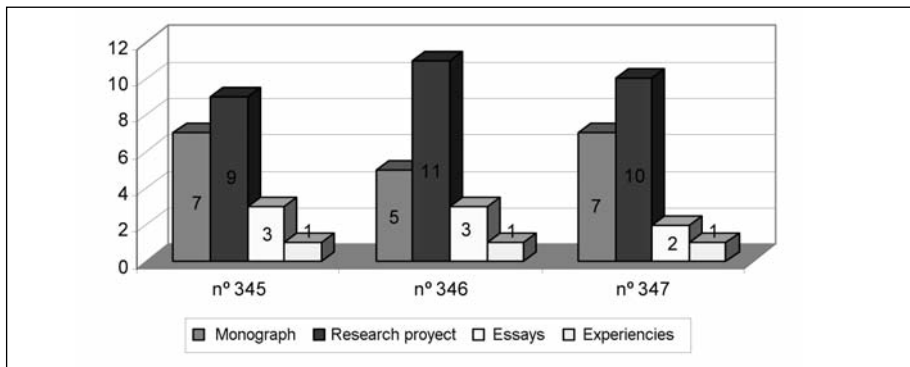
During 2008, 71 articles were published in the three normal editions and the one special edition of the Revista. Table I shows the number and section of published works.

TABLE I. 2008 Published Works

Edition	Commissioned by the journal (monographic and special topics)	Sent by authors			Total
		Research projects and studies	Essays and reports	Educational experiences (innovation)	
345	7	9	3	1	20
346	5	11	3	1	20
347	7	10	2	1	20
Special issue	11	Without classification			11
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>71</b>

In Graph V one can see that the majority of published articles in the journal's normal editions correspond to the research section.

GRAPH V. Number of published articles in normal editions and their corresponding classification (2008)



As is normal, commissioned articles are published in the monographic section of both normal and special editions. During 2008 these have dealt with the areas of interest detailed in Table II and were co-ordinated by different specialists (guest editors).

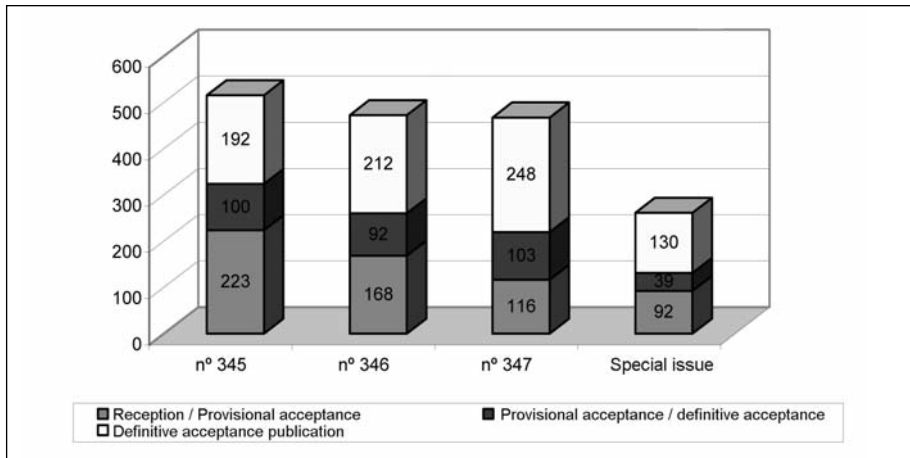
**TABLA II.** Topics dealt with by single authors (2008)

<b>Edition 345</b>	From Immigrant to Minority: Themes and Problems in Multicultural Societies Guest Editor: Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (Universidad de Salamanca).
<b>Edition 346</b>	The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction: Researching Lines Guest Editor: César Coll (Universidad de Barcelona) y Emilio Sánchez (Universidad de Salamanca).
<b>Edition 347</b>	Sociocultural attention to the rights of early childhood Guest Editor: M <sup>a</sup> Paz Lebrero Baena (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
<b>Special issue</b>	Times of university change in Europe Guest Editor: Francisco Michavila (Universidad Politécnica de Madrid).

### The Editorial Process: management, review and publication of works

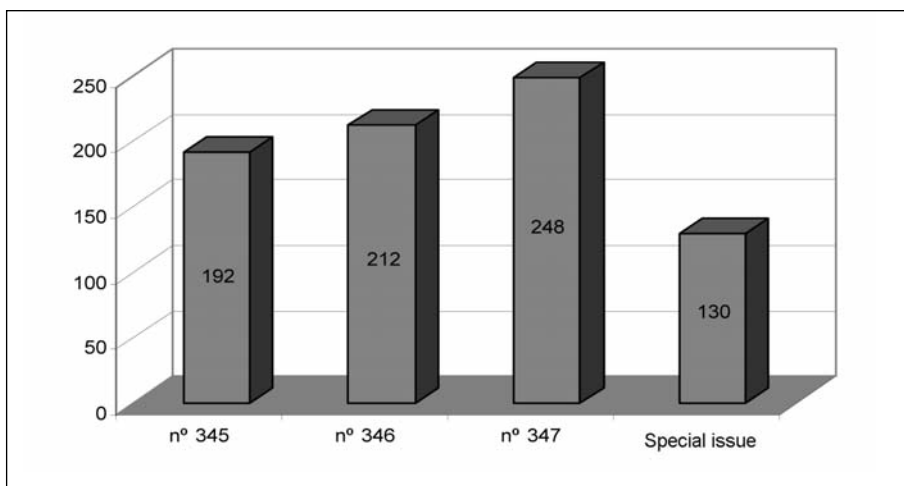
In 2008's first edition (345), the time required from start to finish for the editorial process was one year and five months. In the second edition (346) and third edition (347) this was reduced by 2 months; and finally, in the «special edition», the time required was eight months and fifty days (Graph VI).

**GRAPH VI.** Average time (days) between reception, acceptance and publications (2008)



Bearing in mind these timeframes, one must consider the volume of papers published by *Revista de Educación* (an average of 22 each edition, which is far more than the average number published by other Spanish scientific journals in this area). *Revista de Educación* takes articles to press in the 4<sup>th</sup> edition after their full acceptance. If we consider that it is an objective of *Revista* to maintain a high volume of quality, published works, whilst bearing in mind the rigorous and demanding review process, we positively value this indicator's evolution. Notwithstanding, there is a part of the process that still must and can be improved: The time between the reception and provisional acceptance of an article following its first external review.

GRAPH VII. Average time (in days) between definitive acceptance and its publication



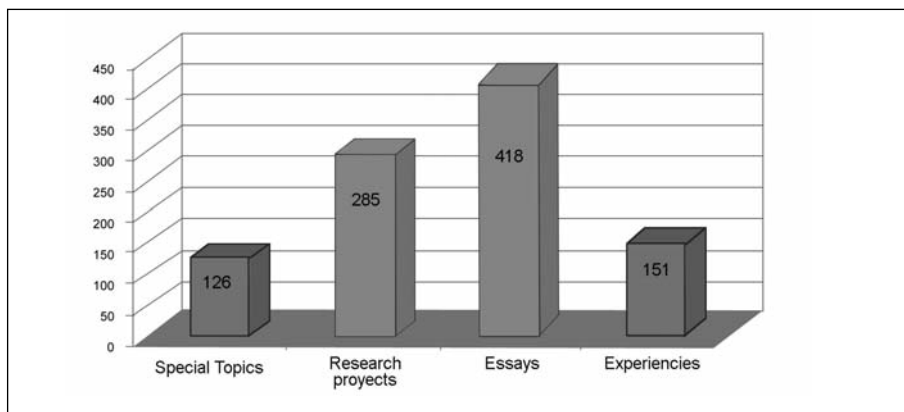
It is certain that in the total time taken to publish an article, the revision process plays a decisive role. Bearing in mind it is a complex process that must be performed with the necessary guarantees (every article is evaluated by at least 2 external reviewers, according to a double blind rule) there are three actors who play a role: the *Revista de Educación*; the external reviewers (2 or 3); and the article's authors. Whilst *Revista* is responsible for speeding up the process with respect to the management and work of its external reviewers, it is also the responsibility of each article's authors to manage and reduce the occasionally excessive time taken to make the requested changes as per the reviewers' reports (Graph VII).

In this regard, it should be pointed out that the average time taken by the reviewers in 2008 has been greater than that established by the *Revista de Educación*, although it must be borne in mind that this average has been affected by the fact that eighteen articles were evaluated by three reviewers (so as to settle disagreements that came about as a result of the first two evaluations) and another twelve papers went through three review rounds before being finally accepted. The time dedicated to these 31 papers increases the total average external review period, whilst if they were excluded, the average time would not be even two months.

To conclude, by the end of the year the review periods have been considerably reduced as a result of the application of two measures: The steadily increasing number of external reviewers available for Revista (nowadays 216 specialists collaborate across different educational topics and areas).

Lastly, we will see that the average time between final acceptance and publication varies depending on an article's classification (Graph VIII).

**GRÁFICO VIII.** Average time (in days) between acceptance and publication according to topic

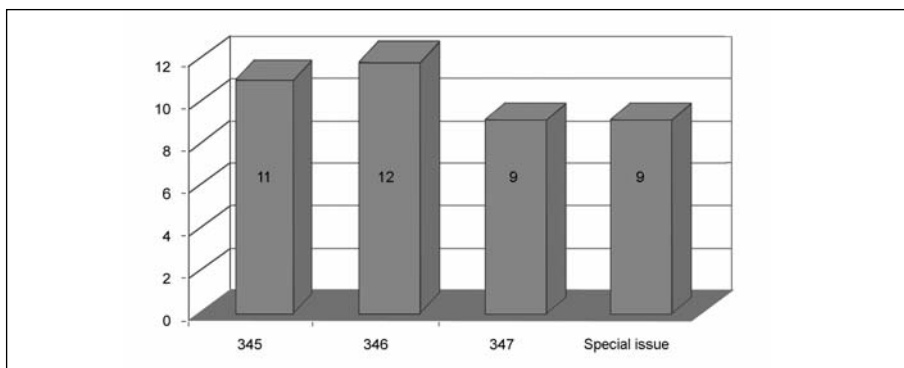


In the monographic (Special Topics) the period was about three months at the end of 2008, nine months for research section, thirteen for for essays o report, and five for innovative experiencies. This difference is due to the weighting given to the different sections of Revista de Educación whose fundamental aim is the publication of articles that communicate the results of new and original investigation. Due to its repercussions, the rules of Revista duly note this point for potential authors of essays, reports and experiences.

## Readership of relevant papers in the area of education

During 2008, 41 reviews of noted papers were published (according to the topic and journal's prestige) that were edited between 2007 and 2008 (Graph IX). These include the reviews received and requested by Revista, according to the journal's own rules.

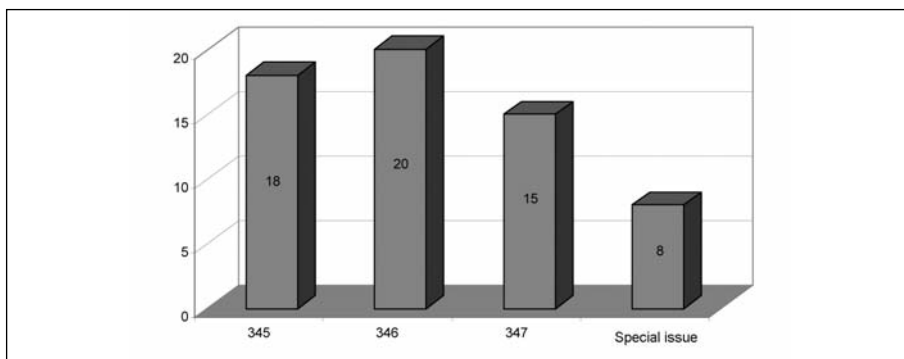
GRAPH IX. Number of 2008 published reviews 2008



It has also been published a total of 61 bibliographic references of a selection of some of the best papers sent to the editorial team by both Spanish and international publications (selected by the journal's quality).

Both the reviews and the references have been published according to the order in which they were received by the editorial team.

GRAPH X. 2008 published bibliographic references





## Follow-up of the editorial strategy started in 2005

In 2008 the process of aligning Revista with the most demanding quality indicators of scientific journals in social sciences has continued.

In 2008 Revista de educación was evaluated by the Institute of Scientific Information (ISI-Thomson) and was included in a Social Sciences Citation Index (SSCI)®

A group of measures have been undertaken in order to improve the impact factor of the Revista de Educación, especially in international area. This has especially implied, working to incorporate guest editors and authors, relevant articles with impact factor and try to be indexing in new databases. In 2008 Revista de Educación has been indexed in new bibliographic databases:

- *National databases:* BEG (Gencat), DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory.

## Distribution of Revista

The Revista is distributed by both individual and institutional subscription; by sales made via the Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Spain) Departamento de Información y Publicaciones; and by the exchange with other prestigious national and international educational journals which contributes to increase the Ministerio de Educación, Política Social y Deporte library funds.

- PRINTED COPIES: 1500<sup>1</sup> copies.
- SUBSCRIPTIONS: 344 copies.
- FREE DISTRIBUTION TO INSTITUTIONS: 500 copies.
- EXCHANGE WITH PRESTIGIOUS NATIONAL AND INTERNATIONAL JOURNALS: 114 copies (63 Spanish journals, 15 with European and North American journals, 36 with Ibero-American journals).

PUBLIC RETAIL PRICE:

	España	EU	Resto del mundo
Annual	13€		
suscription	28€	37€	37€

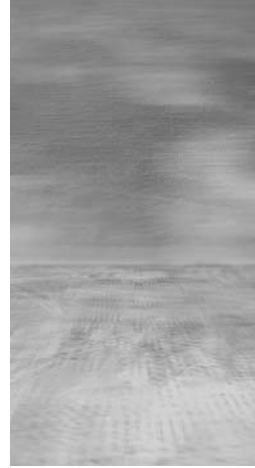
THE ELECTRONIC VERSION IS FREE

Likewise, advertising is included in professional journals and educational periodicals with the aim of promoting the published works not only via scientific channels but also between members of the educational community.

Lastly, it must be pointed out that the first issue (345) in *2008 From Immigrant to Minority: Themes and Problems in Multicultural Societies* and the special edition *Times of university change in Europe* was presented in two government research offices: the Consejo Escolar del Estado and the Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), respectively. Numerous specialists and researchers from the area of Educational History attended this event.

The work undertaken in 2008, and which is the topic of this report, allows us to hope for important achievements for *Revista de Educación* by its meeting the highest publishing standards; the material covered; its national and international representation; and, decisively, the impact of the authors' work it publishes.

<sup>1)</sup> There was a decline in printed copies circulation, compared to the year 2007, produced by the increase of readers in the electronic version which access is free.



## **Revisores externos 2008**



## Relación de revisores externos 2008

- Aguado Odina, Teresa (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE-I)
- Akkari, Abdeljalil (Universidad de Ginebra, Suiza)
- Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Alcalde González-Torres, Ana Rosa (Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional de la Fundación Carolina)
- Alegre, Miguel Ángel (European University Institute, Department of Political and Social Sciences/Universitat Autònoma de Barcelona)
- Álvarez Rojo, Víctor (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento Didáctica y Organización Escolar)
- Antúnez, Serafín (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Armendano, Cristina (Organización de Estados Iberoamericanos)
- Barca Lozano, Alfonso (Universidad da A Coruña, Facultad de Ciencias da Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación)
- Bartolomé Pina, Margarita (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Beltrán Llavador, José (Universidad de Valencia, Departamento de Sociología y Antropología Social)
- Berenguer Pont, María (Dirección General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)

- Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Bolívar, Antonio (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Brunet Icart, Ignasi (Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Área de Sociología)
- Cabrera, Blas (Universidad de La Laguna, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Sociología)
- Cabrera, Leopoldo (Universidad de La Laguna, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Sociología)
- Carabaña Morales, Julio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, CFP, Departamento de Sociología VI)
- Calero Martínez, Jorge (Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Economía Política, Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario)
- Calvo Álvarez, M<sup>a</sup> Isabel (Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Carreño Rivero, Miryam (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Casal Bataller, Joaquim (Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad Ciencias de la Educación)
- Castro Morera, María (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Cercadillo, Lis (Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Clemente Fuentes, Luisa (Dirección Provincial de Educación en Cáceres, Servicio de Inspección)
- Coll, César (Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca, Facultad de Educación. Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Echeita, Gerardo (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Escudero Escorza, Tomás (Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Elexpuru, Itziar (Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación)

- Feito Alonso, Rafael (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología III (Estructura Social) (Sociología de la Educación)
- Fernández Cruz, Manuel (Universidad de Granada, Facultad de Educación, Didáctica y Organización Escolar)
- Fernández Enguita, Mariano (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Comunicación)
- Fernández Zúñiga, Alicia (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Ferrandis Torres, Antonio (Instituto Madrileño del Menor y de la Familia, Comunidad de Madrid)
- Ferrer-Sama González-Nicolás, Paula (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Franzé Mundano, Adela (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento Antropología Social)
- Gaete Ficciella, José Manuel (Universidad de Salamanca, Departamento Sociología y Comunicación)
- Gairín Sallán, Joaquín (Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Área de Didáctica y de Organización Educativa)
- Galán González, Arturo (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE- I)
- Gallego Gil, Domingo (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica)
- Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- García-Benau, M<sup>a</sup> Antonia (Universidad de Valencia, Facultad de Economía, Departamento de Contabilidad)
- García Castaño, Francisco Javier (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Laboratorio de Estudios Interculturales)
- García Crisóstomo, Julián (Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- García García, Emilio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, Departamento de Psicología Básica II, Procesos cognitivos)
- García Nieto, Narciso (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)

- García Moriyón, Félix (Catedrático de Filosofía en el Instituto «Avenida de los Tornos» Madrid)
- Garreta Buchaca, Jordi (Universidad de Lleida, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Geografía y Sociología)
- Gaviria Soto, José Luis (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Gil Flores, Javier (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Gil Pérez, Daniel (Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales)
- Giró Miranda, Joaquín (Universidad de La Rioja, Facultad de Letras y Educación, Área de Sociología, Departamento de Ciencias Humanas)
- González Boticario, Jesús (Universidad Nacional de Educación a Distancia, E.T.S de Ingeniería Informática, Departamento de Inteligencia Artificial)
- González Dorrego, María del Rosario (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas)
- González Santamera, Felicidad (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Gonzalo Misol, Ignacio (Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)
- Grad Fuchsel, Héctor (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social)
- Guerrero Serón, Antonio (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Sección Departamental de Sociología VI. Opinión Pública y Cultura de Masas)
- Gutiérrez Sastre, Marta (Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento Sociología y Comunicación)
- Hernández Álvarez, Juan Luis (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Hernández Franco, Vicente (Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación y Métodos de Investigación y Evaluación)



- Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Imbernón Muñoz, Francisco (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Lebrero Baena, M<sup>a</sup> Paz (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social)
- López Crespo, Clara (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana)
- López Facal, Ramón (IES Pontepedriña, Consellería de Educación da Xunta de Galicia)
- López González, Emelina (Universidad de Málaga, Facultad de CC. Educación, Departamento Métodos de Investigación)
- Maldonado Rico, Antonio (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Manzanares Moya, Asunción (Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía)
- Manzanedo Negueruela, Cristina (Fundación Entreculturas-Fe y Alegría)
- Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá de Henares, Facultad de Documentación, Departamento de Didáctica)
- Marhuenda Fluixà, Fernando (Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Marín Gracia, M<sup>a</sup> Ángeles (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Martín Ortega, Elena (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Martínez, José Saturnino (Universidad de La Laguna)
- Martínez Arias, Rosario (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Metodología de Ciencias del Comportamiento)
- Martínez de Haro, Vicente (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación)
- Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público Voramar, Alicante)

- Mata Benito, Patricia (Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE)
- Mateos Sanz, Mar (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica)
- Medrano Samaniego, Concepción (Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Mijares Molina, Laura (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Estudios Árabes e Islámicos)
- Miret, Inés (Directora, Neturity)
- Monguilot, Isabel (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Montañés Gómez, Juan Pedro (Universidad Pontificia de Comillas)
- Montero Mesa, Lourdes (Universidad de Santiago, Facultad de Ciencias de la Educación)
- Moreno García, Concepción (Universidad Antonio de Nebrija)
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier (UNESCO-Oficina Regional para Educación de América Latina y el Caribe)
- Nieto Bedoya, Margarita (Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento Filosofía )
- Ortega Carpio, M<sup>a</sup> Luz (ETEA, Facultad de Ciencias Económicas, Córdoba)
- Ossenbach, Gabriela (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)
- Ozcariz Rubio, María Antonia (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)
- Palacios, Jesús (Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, MIDE)
- Paniagua Valle, Gema (Equipo de Atención Temprana de Leganés)
- Pereira González, Marisa (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Pereyra García-Castro, Miguel (Consorcio Fernando de los Ríos)
- Pérez Esteve, Pilar (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Dirección General de Cooperación Territorial)
- Planas Coll, Jordi (Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología, Departamento de Sociología)
- Pozo Muncio, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica)
- Puelles Benítez, Manuel de (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)

- Recio Muñiz, Tomás (Universidad de Cantabria, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación)
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE)
- Rodríguez Muñoz, Víctor (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Rodríguez Rojo, Martín (Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Ruiz Corbella, Marta (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación)
- Salas Labayen, M<sup>a</sup> Rosa (Universidad Pontificia de Comillas, Instituto de Ciencias de la Educación)
- Saldaña Sage, David (Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar)
- San Román Gago, Sonsoles (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Sociología)
- Sánchez García, María Fe (UNED, Facultad de Educación y COIE)
- Sánchez Miguel, Emilio (Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Sancho Gil, Juana María (Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica)
- Soler Gracia, Miguel (Director General de Formación Profesional, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)
- Taberner Guasp, José (Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Área de Sociología)
- Tejada, José (Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Grupo CIFO)
- Trujillo Sáez, Fernando (Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta)
- Vaca Escribano, Marcelino Juan (Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación de Palencia)
- Valero García, Miguel (Universidad Politécnica de Cataluña, Arquitectura de Computadores)

- Valle López, Javier (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación)
- Vázquez García, Juan Antonio (Universidad de Oviedo, Facultad de Ciencias Económicas, Área de Economía Aplicada - Estructura Económica)
- Velázquez Buendía, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Educación Física y Artística)
- Villalaín Benito, José Luis (UNED, Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación)
- Villarroya Bullido, Florencio (Instituto de Educación Secundaria «Miguel Catalán», Zaragoza. Revista «Suma»)
- Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación)

# NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

## Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

### 1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y resecciones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Resecciones.** Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

### 2. Presentación y envío de artículos

*Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en [www.revistaeducacion.mepsyd.es](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

*Soporte y formato:* se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

*Datos, contenido, estructura y estilo del artículo:* los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en hoja aparte se indicarán necesariamente:
  - Datos del autor o autores: el nombre<sup>2</sup> y los dos apellidos de cada autor, con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
  - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

<sup>1)</sup> Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

<sup>2)</sup> **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
  - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
  - Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y, a continuación, la traducción de este al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**<sup>3</sup>.
  - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesouro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión**: en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
  - **Estructura**: en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
  - **Nombres, símbolos y nomenclatura**: los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
  - **Citas textuales**: las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor; año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
  - **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
  - **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
  - Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA<sup>4</sup> (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».
- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:
- El título del artículo completo.
  - Nombre/s del autor/es.
  - Dirección del responsable de la correspondencia.
  - Solicitud de evaluación del artículo.

<sup>3)</sup> La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

<sup>4)</sup> Consultar en [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es) o en [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
  - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
  - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
  - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
  - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
  - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:  
*Revista de Educación*  
 Instituto de Evaluación (MEPSYD)  
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.  
 (28002 Madrid)

### 3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

#### **4. Responsabilidades éticas**

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

**Anexo I.** - PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

**Anexo II.** - LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

**Anexo III.** - CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

**Anexo IV.** - EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

**Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.**



# Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
  - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
  - Relevancia del tema objeto de la obra.
  - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
  - Actualidad (año de publicación).
  - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.
  
2. Con relación a la reseña:
  - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
  - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
  - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
  - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: [redaccion.revista@mepsyd.es](mailto:redaccion.revista@mepsyd.es). El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

**Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación (Madrid)* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.**



# General Guidelines for the Submission of Manuscripts

## Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

### 1. Experience, Coverage and Content

*Revista de Educación (Madrid)*, edited by the Spanish Ministry of Education, Social Science and Sport, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews**. Original papers in Spanish and English are accepted.

### 2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

*Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*, 5<sup>th</sup> ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) or [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

*Medium and Format* Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

*Data, content, structure and style of the paper*; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
  - Personal and professional details; author or authors forename<sup>2</sup> and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
  - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

<sup>(1)</sup> Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

<sup>(2)</sup> **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see [www.accesowok.fecyt.es](http://www.accesowok.fecyt.es) (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **Style of presentation:**
  - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
  - The paper should be headed by:
    - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: [www.eric.es.gov/thesaurus](http://www.eric.es.gov/thesaurus).
    - An **abstract in Spanish**, which must contain 300 words, followed by the its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**<sup>3</sup>.
    - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
  
- **Text:**
  - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
  - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
  - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
  - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
  - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
  - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
  - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria<sup>4</sup> (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
  
- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
  - Full title of the paper.
  - Author(s)' name(s).
  - Full postal address of the author responsible for correspondence.
  - Request for the review of the paper.

<sup>3)</sup> The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

<sup>4)</sup> Further information in [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es) or in [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org).

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author; all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper; that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:

Revista de Educación (Madrid)  
 Instituto de Evaluación (MEPSYD)  
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.  
 (28002 Madrid)  
 SPAIN

### 3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.

- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

#### **4. Ethical Responsibilities**

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

**Annex I.** - ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

**Annex II.** - CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: [www.revistaeducacion.mepsydc.es](http://www.revistaeducacion.mepsydc.es))

**Annex III.** - PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

**Annex IV** - BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5<sup>th</sup> edition) (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: [www.revistaeducacion.mecpsyd.es](http://www.revistaeducacion.mecpsyd.es))

***Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.***

## Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
  - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
  - Relevance of the work's subject.
  - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
  - Topicality (year in which it was published).
  - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.
  
2. With regard to the review:
  - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
  - It cannot exceed 700 words.
  - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
  - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address [redaccion.revista@mepsyd.es](mailto:redaccion.revista@mepsyd.es). The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

**Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education, Social Policy and Sports**