

revista de **E**DUCCIÓN

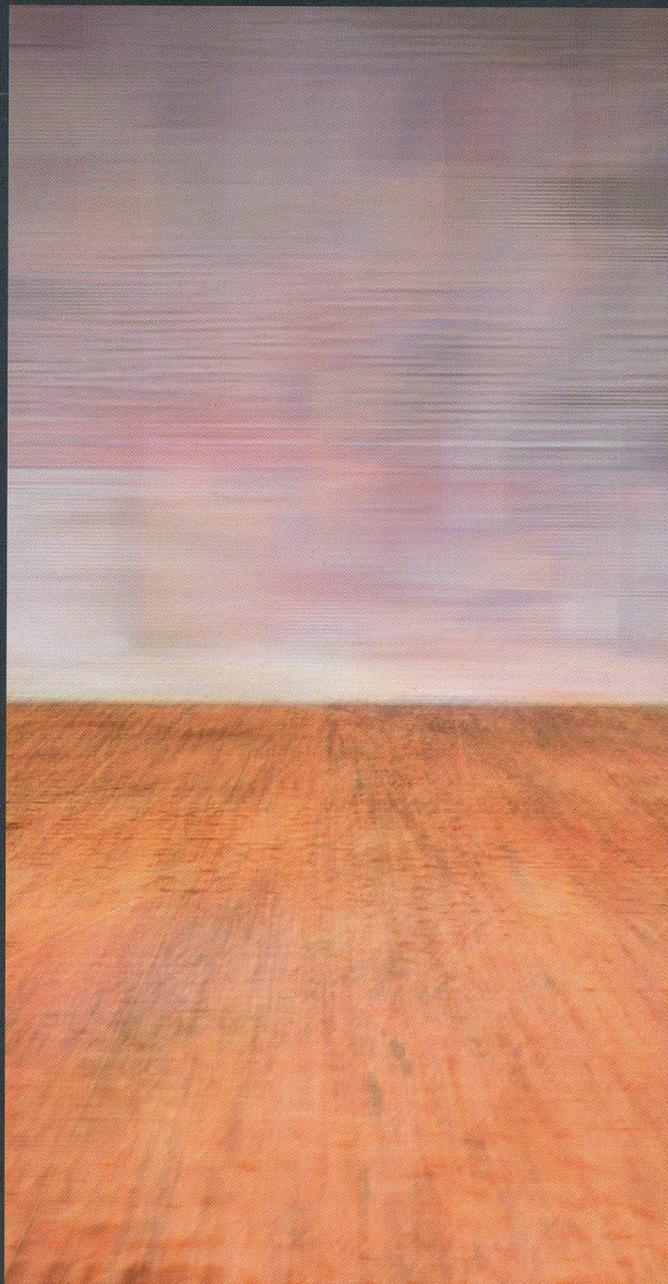
Nº 347 SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2008

**Los derechos de la primera infancia (0-6 años):
atención socioeducativa**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



revista de
eEDUCACIÓN



Nº 347 SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2008

revista de
EDUCACIÓN

Nº 347 septiembre-diciembre 2008

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

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

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

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

Suscripciones y venta: publicaciones@mec.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es

Fecha de edición: 2008
NIPO: 651-08-003-9
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

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

José Pérez Iruela
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^a 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)
Beatriz Pinto González (Página web)
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

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

Nacional

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

Presentación

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

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

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

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

- *Bases de datos españolas*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y CEDUS (Centro de Documentación Universitaria).
- *Bases de datos extranjeras*: The Social Science Citation Index (SSCI); 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 y Ciencia).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; Centre National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

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

Presentation

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

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

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

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *Spanish databases*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y CEDUS (Centro de Documentación Universitaria).
- *Foreign databases*: The Social Science Citation Index (SSCI); LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political

Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

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

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

Monográfico

Los derechos de la primera infancia (0-6 años): atención socioeducativa Sociocultural attention to the rights of early childhood

MARÍA PAZ LEBRERO BAENA. Presentación. Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia	15
ROSA BLANCO GUJARRO. Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia.....	33
VALERIANA GUIJO BLANCO. Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva	55
AMADOR SÁNCHEZ SÁNCHEZ. Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en Educación Infantil (0-6 años). Evolución histórica en la Comunidad de Madrid.....	75
PILAR PINEDA, MARÍA VICTORIA MORENO ANDRÉS, XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ Y ESTHER BELVIS PONS. Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España	101
PEPA HORNO GOICOECHEA. Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil	127
AMPARO VALCARCE. Políticas Públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años).....	141

Investigaciones y Estudios

ALEJANDRA BOSCO PANIAGUA, VERÓNICA LARRAÍN PFINGSTHORN Y JUANA MARÍA SANCHO GIL. School +: un proyecto europeo para repensar la enseñanza europea.....	157
ANTONIO BRETONES ROMÁN. La participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación	181
JAIRO FLORES, ALFONSO SALGUERO Y SARA MÁRQUEZ. Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos	203

ELOISA GUERRERO BARONA Y JESÚS CARLOS RUBIO JIMÉNEZ. Fuentes de estrés y síndrome de Burnout en orientaciones de Institutos de Enseñanza Secundaria	229
MAR MATEOS, ELENA MARTÍN, ANA PECHARROMÁN, MARÍA LUNA E ISABEL CUEVAS. Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de la tareas de lectura y escritura que realizan para aprender	255
ANTONIO MONTERO ALCAIDE. El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo	275
JUAN ANTONIO MORENO MURCIA, DAVID GONZÁLEZ-CUTRE COLL Y ÁLVARO SICILIA. Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de Educación Física	299
MARÍA JOSÉ NAVARRO MONTAÑO. La dirección escolar ante el reto de la diversidad	319
MARÍA PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA. Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial.....	343
JUAN CARLOS TORREGO SEJO Y ARTURO GALÁN GONZÁLEZ. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares.....	369

Ensayos e informes

ROSA BRUNO-JOFRE Y GONZALO JOVER OLMEDA. Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación	397
ALFONSO UNCETA SATRÚSTEGUI. Cambios sociales y educación. Notas para el debate	419

Experiencias educativas (innovación)

ÁNGEL PÉREZ PUEYO, BELÉN TABERNERO SÁNCHEZ, VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR, NURIA UREÑA ORTÍN, ENCARNA RUIZ LARA, MARTA CAPLLOCH BUJOSA, NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ Y FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA. Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica.....	435
--	-----

Recensiones y libros recibidos.....	455
--	------------



Monográfico

**Los derechos de la primera infancia (0-6 años):
atención socioeducativa**

**Sociocultural attention to the rights of early
childhood**

Presentación. Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia

Presentation. Sociocultural attention to the rights of early childhood

M^a Paz Lebrero Baena

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid, España

Resumen

En primer término el artículo hace un recorrido por los aspectos clave del tema que da título a la monografía: la educación como derecho, la respuesta de los sistemas educativos a la primera infancia, y las implicaciones sociales y educativas de la atención a esta etapa. Nos detenemos en la trayectoria de los derechos de la infancia –desde su declaración legal hasta su tratamiento en la actualidad– así como en la implicación de los principales agentes intervinientes en la educación y protección infantil. Finalmente, se plantea la situación de especial vulnerabilidad de la infancia desfavorecida y la privación de sus derechos. Asimismo, se presentan los resultados de un estudio realizado a través de entrevistas en profundidad a profesionales vinculados a la práctica de la atención socioeducativa.

Al final, presentamos las aportaciones de los autores participantes en este monográfico sobre el derecho de los niños y niñas a la protección y la educación desde su nacimiento, todos ellos expertos en distintas facetas del tema y representantes de diversas instituciones, regiones o países.

Palabras clave: Infancia, derechos de la infancia, atención social, atención educativa, sociedad, educación, familia, infancia desfavorecida.

Abstract

First of all, we attempt to give a survey of the state of the art: childhood, children's rights and socio-educational implications. We spend some time reviewing the history of children's rights, from the legal declaration of children's rights to their current treatment, and examining the involvement of the main parties to socio-educational childcare. Next, we reflect upon needy children and aspects stemming from the violation of children's rights. We have completed our reflection by conducting a series of in-depth interviews with professionals who have practical links to the realm of socio-educational childcare at its different levels.

Lastly, we shall justify the contributions of the participating authors, who are experts on the subject and represent diverse institutions, regions and countries. In the context of "children's rights", considering the multiplicity of environments from whose standpoint the subject of children's rights may be approached, the different socio-educational aspects pertaining to each environment are analyzed, in both the relationship with the child and the relationship with the child's educators or childhood professionals. There are different postures and focuses –reflections, essays and research– but they all coincide on one common point, socio-educational childcare.

Key words: Children, children's rights, social services, educational services, society, education, family, needy children.

Los derechos de la infancia

La persona tiene reconocidos universalmente unos derechos desde el nacimiento, que en el caso de la infancia son específicos y adaptados a las necesidades de esta etapa de la vida. Veamos los hitos históricos más destacados en el proceso de consolidación y defensa de estos derechos.

- En 1924 Eglantyne Jebb¹ redactó la *Declaración de Ginebra* sobre los *Derechos del Niño*, que poco después, el 26 de diciembre del mismo año, era aprobada por la Sociedad de Naciones.
- En 1948, las Naciones Unidas aprobaba la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que los califica de universales (para todos los seres humanos) e indivisibles (pues unos derechos facilitan el ejercicio de otros), y entre los que se contemplan los derechos del niño.

¹⁾ Ha sido fundadora de la organización *Save the Children*.

- Fue preciso llegar a 1959 para que se aprobara una *Declaración de los Derechos del Niño*, adaptando los derechos universales a la infancia. Incluye diez principios, entre los que destacamos, por su relación con el tema de este monográfico el derecho a la protección, a la educación y a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
- Posteriormente, en el Preámbulo de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN, aprobada por la Ley n^o 16.137 de 28 de septiembre), se establece: «El niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento».

Toda la normativa sobre derechos -asumida por gobiernos, organismos e instituciones- lleva implícita la lucha contra la discriminación y la exclusión de los menores, que es defendida por innumerables organismos e instituciones públicos o privados, entre los que cabe mencionar la Organización Mundial de Educación Preescolar o *Save The Children*, entre otros muchos.

Para la defensa de estos derechos, en España se crea el *Observatorio de la Infancia* en 1999, por acuerdo del Consejo de Ministros (de 12 de marzo) como Grupo de Trabajo y órgano colegiado adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) con la participación de las diferentes Comunidades Autónomas, instituciones y entidades públicas con competencias en el tema de la infancia. Este Observatorio se crea «con capacidad para vigilar y hacer seguimiento del bienestar y calidad de vida de la población infantil y de las políticas públicas que afectan a la infancia en relación a su desarrollo, implantación y efectos de las mismas en dicha población», y con la misión de recoger de forma centralizada la información sobre la infancia en España. Como resultado de este objetivo se ha venido elaborando anualmente *La Estadística Básica de Medidas de Protección a la Infancia* (MTAS) desde 1997 hasta la fecha.

Por su parte, el Gobierno Español, en el amplio marco de la defensa de derechos y lucha contra la exclusión, elaboró algunos *Planes de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*², que se extienden también a la infancia, como son los siguientes:

- *I Plan Nacional* (junio de 2001).
- *II Plan Nacional*, basado en el acuerdo de Niza (2001) y ratificado por el Consejo Europeo de Copenhague en 2003, pone en marcha estrategias para luchar contra la exclusión.

² <http://www.mec.es/educa>

- *III Plan Nacional*, elaborado en el ámbito de los acuerdos europeos sobre la inclusión social para los años 2005-2006.

Estos Planes van dirigidos a prevenir el riesgo de exclusión desde una perspectiva multisectorial y a actuar en favor de los grupos más vulnerables, pero entre los objetivos educativos de estos Planes destacaremos el de «proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos, en igualdad efectiva de oportunidades y adaptada a sus necesidades, con la colaboración de todos los componentes e instituciones de la comunidad educativa y, en general, de la sociedad en su conjunto».

La protección de los derechos de la infancia se ha venido abordando -nacional e internacionalmente- desde diferentes enfoques. Según J. Castro (2005, p. 1-2):

- El enfoque de los derechos basado en la *satisfacción de las necesidades* de los diferentes colectivos infantiles, particularmente aquellos que se encuentran en situación de riesgo. Es una manera subjetiva y pragmática de considerar los problemas y las circunstancias de los primeros años de vida, por lo que ha sido calificado por algunos autores de «asistencialismo reciclado». Se aproximan a esta concepción aquellos que consideran la etapa de educación infantil como subsidiaria de la familia, con la que hay colaborar, o bien quienes ponen como prioridad la normalización de los comportamientos desde los primeros años.
- El enfoque que considera a los niños de 0 a 6 años como *sujetos de derechos y responsabilidades*. La consideración de la infancia se basa en disposiciones legales y estándares, tanto internacionales como nacionales. Equivale a lo que este autor llama un «ejercicio de judicialización del hecho social». En esta línea, desde la primera *Declaración de Ginebra a la Convención sobre los Derechos del Niño*, el principio nº 1 insta a las familias y a la sociedad a que el niño «pueda tener una infancia feliz y gozar de derechos y libertades (...) sin excepción alguna ni distinción o discriminación».

Desde esta última perspectiva, destaca la adopción de las «Medidas generales de aplicación» (3 de octubre del 2003) de la *Convención de los Derechos del Niño*³, entre las que figuraban «el establecimiento de estructuras especiales y la realización de actividades de supervisión y formación, así como otras actividades, en el gobierno

³⁾ Propuesta a la firma y ratificada en la Resolución 44/25 de la Asamblea General de NN UU en noviembre de 1989 y aprobada por la Ley nº 16.037 de 28 de septiembre de 1990.

y en el parlamento y en la judicatura, en todos los niveles» (CRC/C/90, párrafo 291). En consecuencia con ello, se crea el *Comité de los Derechos del Niño*, como «órgano que supervisa la forma en que los Estados cumplen sus obligaciones derivadas de la Convención sobre los Derechos del Niño». El Comité está formado por dieciocho expertos independientes, que son elegidos por los Estados que forma parte del mismo para un período de cuatro años, pudiendo ser reelegidos un período más. Su elección responde a criterios, tanto de representatividad de los sistemas legales, como de equidad en la distribución geográfica y en las capacidades personales y profesionales de los candidatos.

La infancia y la educación infantil

El concepto de *infancia* puede recibir diversas acepciones dependiendo del punto de vista desde el que se aborde, del país y de la época histórica a que se haga referencia.

Desde un punto de vista jurídico, se considera niño o niña a la persona que no ha alcanzado la mayoría de edad, mientras que desde el punto de vista psico-biológico se hace referencia a la etapa previa a la adolescencia, aunque todos ellos son conceptos relativos en función de las culturas y del contexto geográfico.

Desde la perspectiva de la educación comparada, y en función de los países, la educación infantil abarca diferentes períodos de edad y recibe distintas denominaciones. En nuestro ámbito cultural, encontramos varios ejemplos (García Garrido, 2005). En el sistema educativo alemán, los *kindergärten* o jardines de infancia atienden a niños de 3 a 6 años; en el sistema educativo británico, las *nursey schools* o las *infant classes* atienden a niños entre 2 y 5 años; en el sistema educativo francés *l'école maternelle* atiende a la infancia entre 2-3 y 5 años; en el sistema educativo norteamericano funcionan los *kindergarten* acogiendo a niños de 4-5 años y, con un carácter mayoritariamente privado, las *nursey schools* que escolarizan a niños de 4-5 años; finalmente, en el sistema educativo japonés existen dos tipos de centros: los *yochien* o jardines de infancia para 3-4 años y los *boikuen* o guarderías para hijos de madres trabajadoras que, generalmente, acogen a los pequeños desde los 3 años.

En este artículo se adopta como referencia la estructura del sistema educativo español actual, según la cual la etapa no obligatoria de Educación Infantil destinada a niños de 0 a 6 años, está organizada en dos ciclos (0-3 años y 3-6 años).

La opinión de los profesionales y los expertos sobre el debate en torno al derecho a la educación en igualdad

Uno de los aspectos estudiados en este amplio tema, es el análisis de la opinión de los profesionales que, de un modo u otro, directa o indirectamente, se dedican a la educación infantil: el profesorado, sus formadores y los profesionales que elaboran materiales y recursos didácticos para esta etapa. A continuación presentamos información actualizada proveniente de un estudio exploratorio realizado de septiembre a diciembre de 2007. En él realizamos entrevistas en profundidad a profesionales vinculados al ámbito de la atención a los derechos de la infancia en los diferentes niveles educativos. En ellas se pregunta sobre distintos aspectos de la equidad en esta etapa, más concretamente, sobre la inclusión de la infancia vulnerable en los centros ordinarios.

Las entrevistas en profundidad se han llevado a cabo a 12 expertos (en su mayoría mujeres) de la Comunidad de Madrid, de los que la mitad son directores de escuelas infantiles y educadores (6), y el resto son profesores de universidad (2), de instituto con experiencia previa en escuelas infantiles (1), directores de cursos de formación del profesorado de esta etapa (2) o responsables de la elaboración de materiales didácticos en editoriales de prestigio (1).

Tras categorizar y analizar el contenido de las entrevistas, hemos identificado algunas opiniones y posiciones, entre las que destacaremos las siguientes:

- La mayoría prefiere la «educación inclusiva» a la «educación integradora» como modelo de igualdad, por entender que considera a todos y cada uno de los niños y niñas como seres únicos e irrepetibles. Se opone a la educación segregacionista –propia de los modelos selectivos, competitivos y centrados en la eficacia– por su énfasis mal entendido en los excluidos socialmente, los marginados, los etiquetados como «niños en riesgo» y con grandes posibilidades de fracasar. Con ello, podemos decir que asumen el conocimiento derivado de las fuentes antropológica y sociológica de la educación, que se hicieron presentes a partir de los noventa.
- Una pequeña parte de los entrevistados (con experiencia en aulas de infantil) considera que se trata de un debate falso, y que no existe una oposición «integración» versus «inclusión», pues se ha ido construyendo la escuela inclusiva a partir del concepto de integración. Se considera que el término «inclusión» implica un matiz más político, con origen constitucional y relacionado con la necesidad de democratizar las instituciones y los órganos de gestión, con la opción de una «educación para la equidad».

- La mitad de los entrevistados (profesorado de los distintos niveles educativos entrevistados) considera que el término «atención a la diversidad» incluye la atención educativa a todo el alumnado, y lo define como un modelo de educación: intercultural, integrador, compensador de desigualdades, con enfoque de género y para la cohesión social. Lo sitúan en perspectiva histórica, en la que progresivamente se amplía la necesidad de integrar a niños con características diferentes respecto a los mal catalogados como «normales», debido al aumento de la sensibilización social y educativa frente a las desigualdades, y en reconocimiento de los derechos de todo ser humano a disponer del máximo oportunidades.
- Casi la totalidad considera que durante muchos años en el ámbito escolar han existido situaciones discriminatorias y excluyentes con aquellos que se han considerado «diferentes». Sin embargo, en los primeros años de la vida se está en disposición de aprenderlo todo al ritmo individual de desarrollo y aprendizaje de cada uno de las niñas y niños. Es la etapa en la que más debe protegerse contra las prácticas discriminatorias. Por ello consideran más adecuado emplear en la etapa infantil el término atención «a la diversidad» que a las «necesidades educativas especiales», por considerar que el primero es más amplio, no excluye sino que integra a todos los niños independientemente de su dificultad de aprendizaje, discapacidad o sobredotación. No obstante, en algunas situaciones estos términos se complementan.
- Algunos consideran que existe diferencia entre «necesidades educativas especiales» y «necesidades educativas específicas». En el primer caso hacen referencia a problemas en el desarrollo o el aprendizaje y a la necesidad de adaptación curricular. En el segundo caso, hacen referencia a las causas sociales o familiares. Sin embargo, hay otras opiniones. Hay quien opina que existe confusión entre ambos términos y es preciso revisarlos, que más bien responden a la coyuntura que al rigor etimológico. Otros entrevistados consideran que ambos términos se utilizan por igual, pues los postulados de «la defensa de los derechos» desde los primeros años y «la satisfacción de sus necesidades» se complementan, por ser ambos prioritarios y educativos. Señalan que los derechos incluyen la satisfacción de las necesidades básicas. Por último, un entrevistado señala que ante la realidad actual globalizada y en el marco de los Objetivos del Milenio, es preciso replantear estos términos.
- Finalmente, destacar que un entrevistado señala que el currículo actual de la educación infantil no es la mejor respuesta a las necesidades de todos los niños y niñas, pues se precisaría de la participación de docentes de las diversas

culturas, etnias o religiones para elaborar un currículo intercultural. Solamente este entrevistado manifiesta la necesidad de tener presente las «identidades múltiples» incorporando los aspectos de «interculturalización, enculturación, aculturación».

La atención socioeducativa a la infancia

Desde la promulgación del derecho a la educación, la escuela ha tratado de dar respuesta a la diversidad apoyada en los conocimientos del ámbito y de los estudios e investigaciones psicológicas. Pero el derecho a la educación de la primera infancia, no puede abordarse únicamente desde la perspectiva de la escuela, sino también de la familia, la comunidad inmediata y la sociedad en general.

La sociedad como agente educador

El niño es un ser vulnerable en manos de las culturas o las políticas de turno. Hoy en día todavía son muchos los colectivos de todas las edades que son marginados porque no cumplen con las expectativas estereotipadas de la sociedad establecida; una sociedad globalizada, altamente competitiva, con grandes intereses políticos, económicos, ideológicos, muchas veces contrapuestos, donde los derechos de las personas pueden tener o no prioridad.

Para lograr una sociedad inclusiva desde los primeros años, es necesario que las comunidades y la sociedad en su conjunto se comprometan a prestar atención y acogida a las diferencias –entendiendo la diferencia como una característica propia de la condición humana– pero también intentando ver las semejanzas entre las personas, más que las diferencias. Es necesario poner en marcha medidas prácticas para «incluir» a los niños, jóvenes, adultos, hombres y mujeres con limitaciones en todas las esferas de la vida, pero lograrlo supone un radical cambio de mentalidad y todo un pensamiento social transformador. Se precisa pasar de la información a la acción, de la teoría a la práctica, ya que existe un superávit de información y, sin embargo, se produce un mínimo de actividad basada en conocimiento no superficial de las cosas.

La sociedad está obligada a reconocer los derechos, libertades y valores de todos los ciudadanos y no considerarlos únicamente como entes pasivos. La convivencia

tolerante y multicultural ha de entenderse no solo desde el marco educativo, sino principalmente desde el punto de vista social, formando en habilidades sociales que faciliten la interacción y comunicación, facilitando el flujo e intercambio de conocimientos entre diversas culturas, mejorando las relaciones humanas, y favoreciendo la equidad e igualdad de oportunidades para la realización social, política, económica y cultural. Sólo en este marco es posible que los derechos sean respetados, también los de la infancia.

La familia en el centro de la sociedad

La familia es el centro vital de la sociedad, y a su vez se ve afectada por todos los fenómenos globales, los cambios socio-económicos, culturales y políticos de estas últimas décadas, y con ellos se ha ido transformando y diversificando. Así podemos hablar de gran variedad de modelos familiares, como la familia extensa, nuclear, monoparental, pluriparental, familia de hecho, familia sin hijos, familia homosexual y persona sola.

Es en el seno familiar donde se produce el crecimiento y maduración psicológica de los individuos y se desarrollan los diferentes aspectos de la personalidad y de la socialización de sus miembros.

La vida en familia supone la primera escuela para el aprendizaje y desde aquí se amplía a la mal denominada «guardería» o a la escuela infantil. En edades tan tempranas como la etapa del nacimiento a los seis años, la participación y colaboración de las familias con el centro educativo de sus hijos es de gran importancia para la formación integral de los niños. Las familias son quienes ejercen la influencia más importante en la educación de los pequeños, sobre todo en los primeros años del desarrollo. Es notable el cambio de actitud de los niños cuando las familias están cooperando con la escuela.

Es en la familia donde el niño aprende desde su más tierna infancia a colaborar, a respetar y a tolerar. El niño que se siente en casa escuchado, valorado, querido y seguro de sí mismo puede extrapolar esos valores a la escuela y transmitirlos al resto de los compañeros.

Cuando el contexto familiar es adecuado se producen y se fomentan grandes valores como la convivencia -favoreciendo los ritos de encuentro- y el talento de diálogo a través de la escucha mutua. En ella todos los miembros -con sus cualidades, posibilidades y limitaciones- son aceptados de igual forma, y los adultos se acomodan al ritmo evolutivo de los más pequeños.

Los niños de 3-4 años tienden a considerar el mundo según sus propios deseos y necesidades y su egocentrismo les hace muy difícil ponerse en la situación de los otros; por eso es aquí cuando entra en acción la actitud de los padres sirviendo de modelos para ellos. Su intervención será adecuada cuando son capaces de controlar sus sentimientos y emociones negativas, cuando son optimistas y ejercitan su intuición y sensibilidad para llenar la estancia familiar de amor, ternura, motivación y estímulo, transmitiendo los mensajes verbales y gestuales sin acritud y con equidad. Esta influencia de los adultos constante y sistemática es la mejor escuela para desarrollar la inteligencia emocional de sus hijos.

La educación como proceso de socialización

Si soñamos con lograr una *cultura de los derechos humanos* para la sociedad, habrá que empezar con la *escuela de los derechos humanos*, reflejando estos derechos en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular, en la programación diaria, actividades y propuestas educativas.

Desde el punto de vista educativo, la escuela tiene la gran tarea de hacer frente a las necesidades del alumnado respetando las diferencias individuales, ya sean de salud, económicas, culturales, sociales o de cualquier tipo, con el fin de mejorar su calidad de vida. La escuela debe dar un giro, considerando a todas las personas como sujetos activos de su propia formación y poseedoras de los mismos derechos, siendo la persona el eje central y núcleo del sistema integral educativo. Por ello apostamos por una escuela inclusiva, donde la buena convivencia entre todos aportará grandes beneficios a todos.

El reto actual, desde el punto de vista educativo y en el marco multicultural de lenguas y colores, es ir formando nuevas generaciones de agentes de cambio intercultural que vayan consolidando los lazos sociales, moldeando los hábitos y mentalidades diversas desde dentro. La educación no sólo puede entenderse como adaptación a las exigencias de la sociedad, sino como realización de una personalidad autónoma, crítica y solidaria.

El niño del siglo XXI es un sujeto que habla, pregunta, se cuestiona, protesta, que decide y elige. El futuro de la educación exige contar con la infancia e incorporar su discurso como garantía de cambio y que los niños participen, opinen, manifiesten sus intereses y necesidades. Todo esto lo saben muy bien los agentes publicitarios incorporando al mercado todo aquello que previamente el mismo mercado ha creado

como necesidad, para lograr sus intereses económicos. La gran oportunidad de la educación es la incorporación del potencial social y educativo de la infancia.

La educación infantil es un campo propicio para promover la reinserción social con actividades lúdicas, cooperativas, en situaciones de igualdad, haciendo partícipes a todos los escolares, motivando hacia el aprendizaje conjunto, proporcionando la cooperación interétnica, estableciendo lazos de amistad entre las diversas culturas a partir del reconocimiento y respeto del otro, desde el afianzamiento de la autoestima, de las habilidades sociales, promoviendo la construcción de una identidad solidaria, interactuando con lo diferente en situaciones de igualdad y actuando de forma preventiva contra los problemas de integración, socialización, exclusión o marginación social.

La protección de los derechos de la infancia vulnerable: implicaciones sociales y educativas

Actualmente se da el reto, la paradoja, social de coexistir la «diversidad» con el movimiento de la «globalización». El movimiento por la «escuela inclusiva y comprensiva» trata de proporcionar una educación para todos, sin discriminación, atendiendo a la diversidad y a las necesidades individuales, reconociendo sus diferencias como un valor inherente a la diversidad de las personas, independientemente de sus capacidades. Se trata de compensar las diferencias procedentes de las desventajas sociales, familiares, etc., creando y favoreciendo las oportunidades de éxito mediante estrategias diferenciadoras para evitar la exclusión. Por consiguiente, el concepto de «atención a la diversidad» ha sustituido y completado al de «necesidades educativas especiales» y al de «integración escolar», que puede implicar un carácter segregador, etiquetando de algún modo a los alumnos en función de sus dificultades o discapacidades.

Nadie duda ya de la importancia de la intervención socioeducativa en la atención a la diversidad, tanto en el marco del sistema educativo formal como no formal e informal. Particularmente merecen atención socioeducativa aquellos niños desprotegidos de la sociedad o de la familia.

En este debate se ha producido, no sólo un abuso del término «discriminación», sino un uso polivalente. Así, se emplea como la ruptura de la igualdad en un grupo donde, aparentemente, no existen diferencias, pero también se emplea como la ruptura de la igualdad en grupos donde existen diferencias aparentes. Como señala Rey Martínez (1996,

p. 319) desde el ámbito jurídico es preciso distinguir «un sentido amplio del concepto de discriminación, como equivalente a toda infracción del principio general de igualdad y un significado estricto, relativo a la violación de la igualdad cuando concurren algunos de los criterios de diferenciación prohibidos (raza, sexo, etc.)». Por otra parte, los términos de «acción afirmativa» más utilizado en Estados Unidos o de «acción positiva» en el Reino Unido, deben su origen a la normativa contra la discriminación de la década de 1960 (*Derecho anti-discriminación*), entendiéndose por tal las medidas adoptadas para eliminar la desigualdad o discriminación intergrupal y estableciendo políticas en las que se contemple un trato preferente a quienes han sido víctimas de injusticias sociales. Se opone, por consiguiente, a la «discriminación negativa» o, simplemente, a la «discriminación».

En la línea de la protección social destacaremos el informe elaborado por un grupo de profesionales de la Universidad de Girona y el Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida a iniciativa de la Comunidad de Madrid (Casas, 2000). En él se propone un *sistema de indicadores sociales, tanto de riesgo como de protección de la infancia*. El sistema se distribuye en factores de riesgo microsocioal –relacionados sobre todo con el entorno familiar y las condiciones afectivas–, y factores de riesgo macrosocioal, referidos particularmente al entorno escolar y social. Algunos de los indicadores de riesgo son (Op. cit., p. 105-110):

- La pertenencia a grupos de riesgo, con situaciones diversas.
- Familias desestructuradas, con diversas condiciones problemáticas.
- Existencia de indicadores de abandono, maltrato o abuso físico o emocional.
- Problemas laborales, de desempleo, trabajos eventuales, absentismo escolar.
- Mala planificación de políticas sociales orientada a las necesidades de la política infantil.
- Falta de sensibilización ciudadana ante la problemática de la infancia.

De igual modo, entre los *factores de protección* microsociales y macrosociales se mencionan los siguientes:

- Utilización del diálogo y la negociación en el contexto de la familia.
- Apoyo de la red familiar.
- Programas específicos para la detección precoz de situaciones y factores de riesgo desde la educación y la salud.
- Facilidad de acceso de las familias a los recursos adecuados para resolver su situación.

- Creación de infraestructuras suficientes y accesibles, tales como teatro, polideportivos, talleres, etc.
- Facilitar viviendas con condiciones básicas de habitabilidad.

En definitiva, los derechos de la infancia se vulneran por diversas causas, unas visibles, como el maltrato infantil, la violencia escolar, el abuso de menores, el abandono emocional, entre otras. Pero hay causas más ocultas, no por ello de menor importancia ni de menor repercusión personal en los niños, como la violencia entre iguales o «bulling escolar». Como lo definen Orte y March (1996, p. 50) «es una forma de conducta agresiva física y/o psicológica que se realiza de forma deliberada por parte de uno a varios alumnos contra uno o varios compañeros. Es una conducta dañina, lesiva y persistente que puede durar semanas, meses e incluso años». Por consiguiente, con esta actitud se vulneran los derechos más elementales del agredido, que se encuentra en situación de indefensión y sin posibilidad de afrontarla.

Como se reconoce en el Informe de UNICEF (2005, p. 7), «Existe un acuerdo generalizado de que la exclusión es multidimensional e incluye privaciones de los derechos económicos, sociales, de género, culturales y políticos...». Un niño está excluido cuando «corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades e acceder a los servicios y bienes esenciales...». Como puntualiza el mismo Informe, los niños «se transforman en invisibles cuando se les deniegan sus derechos, cuando pasan desapercibidos en sus comunidades, cuando no pueden acudir a la escuela o cuando están lejos del alcance de las autoridades...».

En síntesis, los derechos de la infancia han ido reconociéndose a nivel internacional, pero es preciso mantener las acciones preventivas y, en su caso, de intervención, ante cualquier tipo de riesgo, exclusión y discriminación infantil, a través de la atención socioeducativa.

Presentación del monográfico

La relevancia y actualidad del tema que se aborda en este monográfico es plena. Pese a la promulgación de la *Convención de los Derechos de la Infancia*, su recuerdo y celebración cada 20 de noviembre, su presencia en las Cartas Magnas de casi todos

los países y en la agenda internacional por el desarrollo, los derechos de niñas y niños no están plenamente garantizados por los gobiernos y sociedades, tampoco el derecho a la educación desde los primeros años de la vida. Así, pese a los indudables avances producidos en la última década, éste es un derecho claramente desatendido en la mayoría de los países en desarrollo en toda la etapa 0-6 años, y en el caso del sistema educativo español esta situación se da aún en el período 0-3 años, generalmente por insuficiencia de plazas gratuitas y de calidad.

Por su importancia, el tema ha sido y es objeto de múltiples publicaciones e investigaciones, incluyéndose en este monográfico algunos trabajos recientes. Considerando la multiplicidad de ámbitos desde los que pueden abordarse los «derechos de la infancia», las distintas aportaciones (ensayos e investigaciones) de los autores participantes abordan varios aspectos de la atención socioeducativa desde diferentes enfoques.

Rosa Blanco, como Directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, ofrece una *panorámica internacional de la inclusión educativa de la primera infancia* como base para lograr una educación de calidad para todas las personas, pues según UNESCO/OREALC la educación de calidad atiende a una serie de dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. En esta dirección, la autora presenta algunas medidas contempladas en las políticas educativas de algunos países, entre otras, «fortalecer la coordinación intersectorial e interinstitucional para atender de forma integral todas las necesidades de los niños y niñas», «aumentar la inversión para la infancia y distribución equitativa de los recursos» o «desarrollar currículos y marcos pedagógicos centrados en el niño».

En este mismo ámbito de la educación inclusiva, pero desde un *enfoque psicoevolutivo de la infancia desde la perspectiva de la escuela*, la investigadora Valeriana Guijo, analiza el tema y presenta una serie de propuestas de intervención. Asimismo, presenta algunos recursos personales y estrategias educativas (como mitigar el riesgo o construir resiliencia/competencias) necesarios, tanto para asegurar los derechos de la infancia, como para avanzar en el proceso de inclusión y evitar el riesgo de exclusión social.

Entre los factores que contribuyen a garantizar el derecho a la educación de calidad, Amador Sánchez centra la atención en el *derecho a la estabilidad y continuidad de la escolarización*. Inicia su artículo presentando al lector una perspectiva histórica del tema, para, seguidamente, desde su experiencia como Director General de Calidad de la Comunidad de Madrid, exponer las diferentes iniciativas llevadas a cabo desde la implantación de la LOGSE en la Comunidad de Madrid hasta la actualidad,

así como las diversas propuestas educativas ofrecidas a las demandas derivadas de situaciones de riesgo; entre ellas, la falta de formación/motivación de las familias, los desplazamientos familiares, los niños enfermos (atención domiciliaria), la existencia de hermanos absentistas, los hijos de madres internas en centros penitenciarios, las minorías étnicas o las familias itinerantes por razones laborales u otras causas.

Uno de los colectivos profesionales que en mayor medida contribuyen al logro y protección de los derechos de la infancia (especialmente a una educación de calidad), son los educadores. Pilar Pineda presenta los resultados de una *investigación sobre la evaluación de la formación permanente de los maestros de Educación Infantil en España*. Para ello aplica una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), empleando diversas técnicas e instrumentos de recogida de información, tales como encuestas, entrevistas, etc., a directores y maestros. Finaliza el trabajo con propuestas destinadas a mejorar la formación permanente de estos profesionales, dirigidas a la Administración, a las entidades de formación y a los propios centros educativos.

Ya en el marco de la salvaguarda del derecho a la seguridad y la libertad de la infancia, Pepa Horno, experta en programas de prevención de la violencia y el abuso contra la infancia de la organización *Save the Children*, y miembro consultivo del Observatorio de la Infancia, identifica un conjunto de *aprendizajes clave para la protección y autoprotección de la infancia desde la escuela en el marco de la educación en valores y la educación afectivo-sexual*. Se plantean unas estrategias educativas que permitan detectar y prevenir el maltrato desde las primeras edades, entre otras, «romper las visiones excluyentes y dicotómicas del mundo» o prevenir «el abuso de poder en las relaciones personales».

Este monográfico no estaría completo sin incluir, para finalizar, una presentación de las *políticas públicas de apoyo a la protección y atención temprana de la infancia más vulnerable* en España, de la que es autora Amparo Valcarce, Secretaria de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Con este conjunto de trabajos esperamos haber realizado una aportación significativa al tema de la atención socioeducativa temprana (del nacimiento a los 6 años), por la multidisciplinariedad e intersectorialidad de las perspectivas que se adoptan.

Referencias bibliográficas

- ARNÁIZ, P. (1990). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27. Madrid: FEAPS .
- CASAS, F. (coord.) (2000). *Riesgo y protección en la población infantil. Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.
- CASTRO, J. (2005). La infancia en debate: entre derechos y necesidades. *Revista Universitäts*, 5. UPS.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GONZÁLEZ JUÁREZ, R. (2006). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid-Save the Children.
- ORTE, C. Y MARCH, M. X. (1986). El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de disocialización. *Revista de Pedagogía Social*. Monográfico «Los derechos del niño», 14, 47-57.
- REY MARTÍNEZ (1996). En M.A. BARRÈRE UNZUETA, *Igualdad y discriminación positiva. Un esbozo de análisis teórico-conceptual*. Universidad del País Vasco.
- UNICEF (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora par la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED.
- VV. AA. (2006). *La Estadística Básica de Medidas de Protección a la Infancia. Observatorio de la Infancia (n.º. 8)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Fuentes electrónicas

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (s.f.). Consultado el 30 de septiembre de 2007, de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/>
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. El observatorio de la infancia. Consultado el 12 de noviembre de 2007, de <http://www.mtas.es/SGAS/FamiliaInfanc/infancia/observatorio/ObsInfancia.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. Consultado el 27 de septiembre de 2007, de <http://www.mec.es/educa/jsp/>.

ONU, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Consultado el 30 de septiembre de 2007, de http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

UNIVERSIDAD DE VALENCIA (s.f.). *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*.

Consultado el 3 de noviembre de 2007, de <http://www.uv.es/CEFD>

WIKIPEDIA (s.f.). Consultado el 13 de octubre de 2007, de

http://www.wikipedia.org/wiki/Derechos_del_niño.

WIKIPEDIA (s.f.). Consultado el 1 de octubre de 2007, de

http://www.wikipedia.org/wiky/Consejo_de_Europa

Dirección de contacto: M^a Paz Lebrero Baena. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. P^a Senda del Rey, 7. UNED – Edificio de Humanidades. 28040. Madrid, España.

Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia

Setting the bases for inclusion and quality of education in early childhood

Rosa Blanco Guijarro

Directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

Resumen

El presente artículo está estructurado en tres partes. En el primer apartado lo desarrollan los elementos que definen el derecho a la educación entendido en su sentido más amplio: una educación de calidad que posibilite el aprendizaje desde el nacimiento y a lo largo de la vida; obligatoriedad y gratuidad, universalidad y no discriminación; participación, y derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos. Se destaca la importancia de la educación y atención de la primera infancia y las cualidades que ésta ha de reunir para ser de calidad: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. El segundo apartado describe las finalidades y características del movimiento de la inclusión como un elemento esencial para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos. En el tercer apartado se señalan algunos lineamientos de políticas para avanzar hacia una mayor inclusión desde la primera infancia: mayor prioridad en la agenda política, políticas «intersectoriales», una mayor inversión y distribución equitativa de los recursos, combinar estrategias globales para toda la población con estrategias focalizadas, atención a la diversidad con cohesión social, currículos y marcos pedagógicos centrados en el niño y mejora del «monitoreo».

Palabras clave: derecho a la educación, educación de calidad, atención y cuidado de la primera infancia, inclusión, políticas de inclusión, no discriminación, equidad.

Abstract

This article has been structured in three sections. In the first section elements defining the right to education are developed, understanding this in its widest sense as: quality education, which enables the lifelong learning starting from the birth; free and compulsory education; universality and no-discrimination; participation, and the right to a fair treatment and an inclusive education. The importance of early childhood care and education in the early childhood, and of the features, which this should present to be considered of quality, are highlighted: relevance, pertinence, equity, efficacy and efficiency. The second section describes the purposes and characteristics of the inclusion movement as an essential element to make effective the right of a quality education for all. In the third section, some policy guidelines to progress towards a wider inclusion from early childhood are pointed out: a greater priority within the political agenda; intersectorial policies; a bigger investment and an equitable distribution of resources; a combination of global strategies for the population with focused strategies; attention to diversity with social cohesion; curricula and pedagogical process focused on children and on enhancing follow-up.

Key words: Right to education, quality education, early childhood care and education, inclusion, inclusion policies, no-discrimination, equity in education, equality in education.

Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad para todos desde la primera infancia

La educación es un bien específicamente humano porque gracias a ella nos desarrollamos como personas, por ello es un derecho del que nadie puede quedar excluido. La importancia del derecho a la educación radica además, en que hace posible el goce de otros derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía; difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación (UNESCO/OREALC, 2007a). Pero a su vez, el derecho a la educación requiere hacer efectivos otros derechos como el de la salud, la nutrición, o, el derecho de los niños a no trabajar. La indivisibilidad e interdependencia de los derechos exige el desarrollo de políticas «intersectoriales» y mecanismos de coordinación interinstitucional que permitan el ejercicio integral de todos los derechos humanos.

El reconocimiento de la educación como un derecho se estableció por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)¹, y fue reafirmado en

¹ Art. 26.1.

el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)², y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)³, la cual ha sido ratificada casi universalmente. En ella se establecen tres principios fundamentales que han de orientar el desarrollo de políticas de la infancia: la consideración del niño como sujeto de derechos; la aplicación de éstos a todos los niños, sin excepción alguna; y la protección de sus derechos inspirada en el bien superior del niño, disponiendo que el Estado está autorizado a intervenir cuando éste no es protegido por sus padres.

A pesar del amplio reconocimiento del derecho a la educación, todavía existen en el mundo millones de personas para las cuales éste no se ha hecho efectivo. En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), por primera vez, los dirigentes mundiales comienzan a enfrentarse al desafío de luchar contra la exclusión en educación. En esa oportunidad se establecieron varios objetivos orientados a universalizar la educación primaria, aumentar el acceso a la educación de la primera infancia, reducir el analfabetismo y mejorar la calidad. La evaluación de los diez años de Educación para Todos puso de manifiesto que los avances habían sido muy insuficientes, razón por la cual en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), los países reafirmaron su compromiso con los objetivos de Jomtien, y recomendaron adoptar medidas sistemáticas, para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja.

Con frecuencia se tiene una visión muy restringida del derecho a la educación, entendido como el mero acceso a la educación formal, que ha conducido a concentrar los esfuerzos en aumentar la cobertura, en desmedro de la calidad de la educación y la distribución equitativa de las oportunidades educativas. En los siguientes apartados se describen los elementos esenciales que, según UNESCO/OREALC (2007a), deberían ser constitutivos del derecho a la educación, entendido en su sentido más amplio.

El derecho a una educación de calidad que permita el aprendizaje a lo largo de la vida

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a

² Art. 13 y 14.

³ Art. 28 y 29.

través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación es el derecho a aprender y el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida.

En el Marco de Acción de Educación para Todos (Jomtien, 1990) se reconoció que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, lo cual supuso una nueva visión ampliada de la educación básica considerando que ésta también comienza en el nacimiento, y no al inicio de la educación primaria como se concebía tradicionalmente. En consecuencia, uno de los objetivos fue «la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, y prestando especial atención a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad: pobres, desasistidos y con discapacidad».

En el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), también se estableció como uno de los objetivos por alcanzar en el 2015, el de expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y con más desventajas. En esta oportunidad, a diferencia de Jomtien, en la formulación del objetivo se contemplan tres aspectos que no pueden dissociarse si queremos lograr la educación para todos: acceso, calidad y equidad. La atención y educación de la primera infancia es fundamental para el logro de los demás objetivos de Educación para Todos.

Según la UNESCO (2007c), la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) tiene como finalidad prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, lo cual implica ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, tanto en contextos formales, como no formales e informales. Los programas de AEPI abarcan estrategias muy diversas: programas orientados a los padres, servicios de cuidado comunitarios y atención en instituciones de carácter formal.

La calidad de la educación no es un concepto unívoco ni neutro porque implica hacer un juicio de valor respecto de las cualidades que se le exigen a la educación, el cual está condicionado por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. La calidad suele definirse en función de la eficacia y eficiencia, valorando aspectos como la cobertura, los niveles de conclusión de estudios, la deserción, repetición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin menospreciar la importancia de estas dimensiones, desde un enfoque

de derechos, éstas son insuficientes. Desde la perspectiva de UNESCO/OREALC (2007a) la calidad se define por un conjunto de cinco dimensiones.

- **Relevancia.** Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. En el derecho internacional, a la educación se le atribuyen cuatro finalidades fundamentales⁴: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana; fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales; fomentar la participación en una sociedad libre; fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales y; el mantenimiento de la paz. Para la UNESCO (1996), la educación es relevante en la medida que promueva de forma equilibrada los cuatro pilares del aprendizaje: «Aprender a ser», «Aprender a hacer», «Aprender a conocer» y «Aprender a vivir juntos».
- **Pertinencia.** Nos remite a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad.
- **Equidad.** Cuando se logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento; es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes, ni condicionan sus opciones de futuro.
- **Eficacia y eficiencia.** En qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y cómo se asignan y utilizan los recursos para lograr las metas.

Las dimensiones señaladas son también válidas para la atención y educación de la primera infancia, ya que en ella se sientan las bases de una educación de calidad que promueva el pleno desarrollo y facilite el aprendizaje en etapas posteriores. No obstante, la multiplicidad de necesidades que es preciso atender en esta etapa, la diversidad de programas y servicios, y la intervención de distintos sectores y actores, hace

⁴⁾ Estas finalidades están presentes en el art. 26 de la Declaración de los Derechos del hombre, en el artículo 19 del Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en la Convención de los Derechos del niño.

que la definición de calidad sea aún más compleja y relativa que en niveles educativos posteriores (Blanco, R. 2005).

El derecho a una educación infantil obligatoria y gratuita

La obligatoriedad y la gratuidad son dos condiciones esenciales del derecho a la educación, mencionadas en los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de muchos países, aunque en los primeros solamente se establecen para la educación primaria. Actualmente existen suficientes evidencias respecto a la importancia de la educación en los primeros años para el desarrollo de las personas, la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo y el rendimiento académico posterior, razón por la cual muchos países están iniciando antes la educación obligatoria. La mayoría de los países de la OCDE han establecido por lo menos dos años de educación preescolar obligatoria (UNESCO, 2007c) y en 20 países de América Latina y el Caribe la educación obligatoria se inicia a los 5 o 4 años, y a los 3 años en algún caso, (UNESCO, 2007b). La obligatoriedad en esta etapa también puede entenderse como el deber del Estado de ofrecer plazas suficientes en los distintos servicios y programas para satisfacer la demanda de las familias, especialmente de aquellas que viven en situación de vulnerabilidad, aunque no sea una obligación para los niños ni sus familias asistir a ellos.

La obligatoriedad de la educación requiere que ésta sea también gratuita. Los obstáculos económicos son una barrera importante para ejercer el derecho a la educación y un aspecto especialmente sensible en muchos países en desarrollo. La creciente participación del sector privado en la educación, y la presencia de modelos que consideran a ésta como un producto regulado por las reglas del mercado está teniendo como consecuencia que los límites entre lo público y lo privado sean cada vez menos nítidos, y que el Estado no se responsabilice en muchos países de garantizar una educación gratuita y de calidad a todos sus ciudadanos (UNESCO, 2007a).

En muchas escuelas públicas existen pagos de distinta naturaleza (matrícula, útiles escolares, libros, transporte) que limitan el acceso y la continuidad de estudios porque son muy onerosos para las familias de escasos recursos. La transferencia de la responsabilidad financiera de la educación a las comunidades locales y a las familias, contradice el requisito de dar universalidad a las obligaciones gubernamentales como contrapartida del derecho a la educación e institucionaliza la exclusión de la educación por motivos económicos (Tomasevski, 2006).

Universalidad y no discriminación

Según la Convención de los Derechos del Niño, todos los derechos tienen que ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, siendo obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación. El sistema de Naciones Unidas ha promovido diferentes Convenciones y Declaraciones para proteger los derechos de ciertos colectivos, en las que se considera la educación como uno de sus componentes fundamentales: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969); Convención para la protección de los derechos de los trabajadores y los miembros de sus familias (1990) y; Convención para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006).

En el ámbito de la educación, el instrumento más importante es la Convención contra la Discriminación en Educación (UNESCO, 1960). En ella se considera la discriminación como cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otros tipos de opinión, origen social y económico, país de origen, que, tiene como propósito o efecto:

- Limitar a determinadas personas o grupos su acceso a cualquier tipo y nivel educativo.
- Proporcionar a determinadas personas una educación con estándares inferiores de calidad.
- Establecer o mantener sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos.
- Infligir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

Si consideramos los cuatro elementos mencionados es posible afirmar que millones de personas sufren diferentes formas de discriminación que limitan el pleno ejercicio de su derecho a la educación. Los niños que viven en situación de pobreza, en la zona rural, indígenas, o con discapacidad son quienes menos acceden a los programas de educación de la primera infancia y a la educación secundaria, presentan tasas más altas de repetición y abandono escolar, y tienen resultados de aprendizaje más bajos. Las escuelas situadas en contextos más desfavorecidos son las que brindan una educación de menor calidad porque generalmente cuentan con menores recursos y

con personal menos cualificado. Pese a las políticas de integración adoptadas por muchos países, todavía existe un alto porcentaje de niños con necesidades educativas especiales que se educa en escuelas segregadas, y en algunos casos, existen programas diferenciados para niños de diferentes etnias o niños emigrantes. Finalmente, muchos niños no reciben un trato acorde a la dignidad humana porque no se valora su cultura de origen, no pueden aprender en su lengua materna o porque son víctimas de violencia física o psicológica.

Las prácticas discriminatorias atentan contra la dignidad de los niños, en tanto sujetos de derechos, y profundizan las desigualdades y la estratificación presentes en la sociedad, al limitar el encuentro entre niños de diferentes contextos y culturas y con diferentes capacidades. Además, el hecho de que determinadas escuelas discriminen, conlleva que aquéllas que aceptan a todos, haciendo efectivo el derecho a la educación, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con mayores necesidades educativas, que no pueden ser atendidas con los recursos disponibles. Se da entonces la paradoja de que las escuelas inclusivas se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos sistemas donde los incentivos están asociados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El derecho a la participación

La participación es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía, por ello uno de los propósitos de la educación es capacitar a las personas para que participen en las diferentes actividades de la vida humana. La participación está relacionada con la posibilidad de tomar decisiones que afecten a la vida de las personas y de las comunidades en las que viven. En el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece que los adultos han de proporcionar a los niños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las que puedan elaborar sus propios puntos de vista.

Desde la perspectiva de los derechos del niño, participación y autonomía están estrechamente relacionadas. A medida que los niños adquieren mayores competencias disminuye la necesidad de orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones sobre los asuntos que les atañen. Es preciso encontrar un equilibrio entre el reconocimiento de los niños como protagonistas activos de su propia vida con la necesidad que tienen, al mismo tiempo, de recibir protección. La

participación también alude a la necesidad de que todos los niños sean protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, y participen lo máximo posible del currículo, de las actividades educativas y de las decisiones de funcionamiento de la escuela y las aulas.

El derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos

La ex relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Tomasevsky (2002), señala que los países suelen seguir tres etapas para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquéllos que, por diferentes causas están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos.
- La segunda etapa enfrenta la segregación promoviendo la integración en las escuelas comunes pero manteniendo inalterables los sistemas educativos. En los procesos de integración las personas o grupos que se incorporan tienen que adaptarse a la escolarización y enseñanza disponibles, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. La integración se ha centrado más en la atención individualizada, a través de la provisión de recursos y apoyos para los alumnos integrados, que en transformar la organización, la cultura y las prácticas educativas de las escuelas de forma que se puedan beneficiar todos los estudiantes. Este enfoque ha mostrado que la integración de un determinado colectivo no es muy efectiva cuando la escuela no está preparada para atender la diversidad del alumnado en general.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se acomodan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Ésta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

Hacer efectivas la no discriminación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas en las que se acoja a todos los niños

independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos. Las escuelas inclusivas constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y proporcionar una educación de calidad para todos, mejorando así la eficiencia de los sistemas educativos (UNESCO, 1994). Desde esta perspectiva, la escolarización en escuelas, grupos o programas especiales con carácter permanente debería ser una excepción y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común, tanto como sea posible.

Inclusión: un asunto de derechos humanos

Una de las finalidades de la educación es contribuir a la integración y la cohesión social, sin embargo, a pesar de los esfuerzos que vienen realizando los países es posible constatar que la educación está reproduciendo los patrones sociales de exclusión y generando múltiples exclusiones, más o menos explícitas, al interior de los sistemas educativos. En muchos países éstos reproducen la fragmentación social y espacial de las ciudades, dando lugar a escuelas muy homogéneas y de muy diferente calidad. La exclusión en educación no afecta sólo a aquéllos que nunca han accedido a la escuela o son expulsados tempranamente de ella, sino también a quienes estando escolarizados sufren discriminaciones o son segregados por su origen social y cultural, por su género o sus niveles de rendimiento y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad. La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, sean éstos internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas «intersectoriales» que los aborden de forma integral.

Ante esta situación no es de extrañar que el término inclusión o educación inclusiva haya adquirido especial significación en los últimos años, aunque este concepto puede tener diferentes acepciones. Con frecuencia se piensa que es una nueva manera de denominar a la educación especial o a la integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se

trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan, al interior de los sistemas educativos e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales (UNESCO/OREALC, 2007a).

La educación inclusiva es antes que nada una cuestión de *justicia e igualdad*, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. El movimiento de la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, porque hay muchas personas, además de aquéllas con discapacidad, que tienen negado este derecho. Está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquéllos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2005b), que pueden variar de un país a otro y de unas escuelas a otras. El desarrollo de sociedades más inclusivas, más justas y democráticas depende en gran medida de que la educación de calidad sea para todos y no sólo para quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes. Proporcionar a todos el acceso a una educación de calidad y fortalecer las interacciones entre estudiantes de diferentes contextos sociales y culturales en la misma escuela es una poderosa herramienta para lograr la cohesión social.

La educación inclusiva es también *un medio fundamental para aprender a ser y a vivir juntos*. La educación en la diversidad posibilita el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, por otro lado, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. La plena participación y aprendizaje de cada persona sólo tendrán lugar si la educación que se brinda es pertinente para todo el alumnado y no sólo para aquéllos que provienen de las clases y culturas dominantes. No puede haber verdadera inclusión si hay una negación o desvalorización de identidad personal y cultural, ni puede haber aprendizaje significativo si no se parte del conocimiento y experiencias previas de los alumnos, que están mediatizados por la cultura y el grupo social a los que pertenecen.

La educación inclusiva implica *una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no la homogeneidad*, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y por lo tanto están dentro de lo «normal». La atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado. Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una

oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad.

El foco de atención de la educación inclusiva es la *transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas* para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño. Cuanto más inclusivas sean las escuelas en su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos a posteriori. Las escuelas han de desarrollar valores y prácticas inclusivas y brindar apoyo para que todos los niños, sin excepción, «sientan que pertenecen» y «forman parte» de la institución educativa y de la comunidad.

La educación inclusiva es *un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades que surgen en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2004). Desde este enfoque el problema no es el alumno sino el sistema educativo y la escuela, por lo que la preocupación principal es identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje. Desde el enfoque de la inclusión, a diferencia del de la integración, los recursos y apoyos están disponibles para todos los niños y escuelas que lo requieran, de forma que se puedan crear las condiciones que permitan el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de cada niño.

Políticas para avanzar hacia una mayor inclusión desde la primera infancia

Según el informe de «monitoreo» de la Educación para Todos de 2007, la cobertura en la AEPI se ha triplicado en el mundo en los últimos 30 años, aunque sigue siendo baja en los países en desarrollo, a excepción de América Latina y el Caribe⁵. Los datos muestran, por otro lado, que existen grandes disparidades dentro de los países porque los niños que más se pueden beneficiar de una educación temprana, por su situación de

⁵ América Latina es la región que tiene la tasa bruta de escolarización más elevada en la educación preescolar (de 3 a 5 años) con un 62%, en comparación con Asia Oriental y el Pacífico (40%), Asia Meridional y Occidental (32%), Estados Árabes (16%) y África Subsahariana (12%).

vulnerabilidad, son los que menos acceden a ella. Salvo unas pocas excepciones, los niños de familias más pobres, indígenas, los de familias migrantes o que no tienen certificado de nacimiento y los niños con discapacidad son los más excluidos. En cuanto al género, la mayoría de las regiones del mundo se acercan al logro de la paridad entre los sexos en la educación preescolar, en cambio las diferencias entre las zonas rurales y urbanas son muy acusadas. La cobertura también se concentra en las edades más cercanas al inicio de la educación primaria. Solamente en algo más de la mitad de los países del mundo se registra la presencia de uno o dos programas destinados a los menores de 3 años, siendo este periodo crítico para prevenir alteraciones del desarrollo o atender oportunamente a aquéllas que ya han hecho aparición.

A continuación se señalan algunos lineamientos para avanzar hacia una mayor inclusión en la primera infancia, cuyo objetivo es asegurar una educación de calidad para todos.

Mayor prioridad a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en las agendas educativas de los países

Actualmente existe una gran evidencia acerca de los enormes beneficios que tiene la AEPI en el desarrollo de las personas y su alto retorno social y económico. Si bien se ha producido un progresivo reconocimiento de su importancia, ésta todavía no es una prioridad, especialmente en los países en desarrollo que están más preocupados de la universalización de la educación primaria.

Es preciso definir políticas destinadas a los menores de 8 años, con un enfoque integral que satisfaga las necesidades de cuidado, protección, supervivencia, desarrollo y aprendizaje, designando a algún ministerio o instancia que trabaje con los diferentes sectores para satisfacer dichas necesidades y apoye a las familias, asegurando niveles adecuados de financiamiento, y estableciendo normativas y estándares mínimos de calidad (UNESCO, 2007c). La atención integral supone suministrar servicios de diferente naturaleza como la estimulación infantil, salud y nutrición, la educación de los padres y cuidadoras, la educación inicial en hogares y centros, y la protección legal en contra del abuso, la explotación y la violencia.

La efectividad de los programas de AEPI será mayor si existe una articulación con las políticas generales de desarrollo y de erradicación de la pobreza, y con políticas sectoriales como las de salud, desarrollo de la mujer y de la familia, la prevención del VIH/SIDA o el desarrollo rural. La participación del Estado en la atención de los

menores de 4 años y de los grupos en situación de vulnerabilidad debería ser más intensa, desde el punto de vista de los recursos, la gestión, los soportes técnicos y la profesionalización de los recursos humanos.

El grado de participación en la definición de las políticas es también un factor importante para su éxito. Involucrar a los grupos interesados permite identificar y analizar las necesidades, establecer prioridades y considerar sus puntos de vista para que se apropien del sentido de las políticas y contribuyan a su puesta en práctica. La participación también ayuda a incrementar la demanda pública por educación en estas edades.

Fortalecer la coordinación «intersectorial» e interinstitucional para atender, de forma integral, todas las necesidades de los niños y niñas

La atención integral no significa que cada programa o institución ofrezca todos los servicios, sino que establezca estrategias de articulación y colaboración entre distintas instituciones o servicios, a nivel nacional y comunitario, como son la salud, la nutrición, la educación, el trabajo, la justicia y el bienestar social. Es muy importante también la participación de la sociedad civil: universidades, las ONG, organizaciones religiosas y el sector privado, que también ofrece diversos servicios de AEPI.

Un problema importante en muchos países es la falta de coordinación interinstitucional e «intersectorial», por lo que es preciso buscar estrategias que permitan la articulación e integración real de distintas acciones, desde un marco conceptual común pero con funciones y servicios complementarios. Es importante asimismo definir las funciones de los distintos niveles (nacional, regional y local), lo cual variará en función del nivel de descentralización de cada país. Algunos países optan por establecer una instancia «suprasectorial», como los Ministerios de Planificación o los Consejos Nacionales de la Infancia, otros asignan la responsabilidad a un Ministerio, generalmente el de Educación, y en otros, la responsabilidad es compartida por más de un Ministerio, normalmente entre el de Salud y el de Educación.

El desarrollo de políticas integrales e «intersectoriales» permite coordinar las metas y estrategias para asegurar la continuidad de la atención, desde el período prenatal hasta los 8 años de edad; asimismo permite optimizar los recursos e integrar los elementos clave de las políticas de AEPI en las agendas de cada sector para asegurar que sean consideradas en los procesos de toma de decisiones. Las políticas «intersectoriales» son esenciales también para lograr una mayor equidad, porque ésta no puede lograrse sólo desde la educación.

Aumento de la inversión para la infancia y distribución equitativa de los recursos

Para asegurar el pleno desarrollo de los niños y alcanzar los Objetivos del Desarrollo del Milenio en las naciones en desarrollo se necesita aumentar, en forma significativa, las inversiones en el desarrollo de la primera infancia y una distribución equitativa de los recursos que favorezca a aquéllos que más necesidades tienen por su procedencia social y cultural, la zona geográfica en que habitan o sus condiciones personales de vida. El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano (Van der Gaag, 2000).

En muchos países existe poca información sobre el financiamiento de los programas de la primera infancia, y de cuál es su proporción en relación con el gasto total destinado a educación. En los casos en que se proporciona información al respecto se observa que el porcentaje dedicado a estos programas sólo representa un 14% respecto de la inversión en primaria (UNESCO, 2007), pese a su alto retorno económico. El Banco Mundial ha estimado que en los países de África Occidental, los fondos que se hubieran ahorrado al reducir la repetición de años escolares hubieran sido suficientes para costear una educación infantil de calidad (Vargas-Barón, 2005).

Junto con aumentar la inversión, la distribución equitativa debe ser la preocupación central en la asignación de los recursos, considerando los diferentes costos que supone ofrecer una educación y atención de calidad según las distintas necesidades de las niñas y niños, y de los contextos en los que se desarrollan. La ayuda internacional también debe incrementarse significativamente; salvo España, Australia y Grecia, los donantes asignan a la educación preescolar menos del 10% de la ayuda suministrada a la educación primaria, y la mayoría, le asignan menos del 2% (UNESCO, 2007c).

Combinar estrategias globales para atender las necesidades de toda la población con estrategias focalizadas en las necesidades de los colectivos más excluidos o en riesgo de ser marginados

La igualdad de oportunidades a una educación de calidad ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desigualdad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo. Existen una

serie de ventanas de oportunidad para el aprendizaje que sólo se abren de par en par en los primeros años, por lo que es fundamental que todos los niños comiencen la vida en igualdad de condiciones. La distribución desigual de los servicios de la primera infancia hará inevitable que al inicio de la «carrera escolar» muchos se encuentren en una situación más desfavorable (UNESCO, 2004b). Tedesco (2004) señala que las políticas de equidad que se están desarrollando en América Latina no están teniendo los resultados deseados porque los niños empiezan la educación formal en una situación muy desigual, y tan sólo una educación preescolar de calidad tiene un impacto importante en los resultados de aprendizaje y en la superación de las desigualdades.

Las políticas educativas generales han de tener como foco central la inclusión y la búsqueda de la equidad, identificando los factores que generan desigualdad y definiendo acciones orientadas a prevenirla o corregirla. Es preciso favorecer la participación de los niños en situación de vulnerabilidad dentro de los programas que existen para toda la población, proporcionándoles los recursos, servicios y apoyos que requieran para atender sus necesidades específicas. En países con grandes desigualdades educativas y sociales es preciso combinar políticas globales orientadas a toda la población con estrategias de focalización para los grupos en situación de vulnerabilidad, ya que éstas ofrecen resultados positivos en términos de proveer una educación adecuada a las necesidades de cada uno. En estos casos, puede ser preferible concentrar, en un principio, los recursos públicos en los colectivos más desfavorecidos (UNESCO, 2007c).

Avanzar desde estrategias homogéneas y estandarizadas hacia políticas que consideren la diversidad con cohesión social

Tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños. La respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de las personas y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades (UNESCO, 2007a). La atención a la diversidad exige ofrecer diferentes modalidades de atención, equivalentes en calidad, reforzando la calidad de las denominadas «no formales», ya que éstas pueden aumentar la cobertura y tienen una mayor flexibilidad para atender situaciones diferenciadas. Es preciso también buscar alternativas para llegar a poblaciones aisladas y marginadas, utilizando en mayor medida los medios tecnológicos de comunicación y de información.

En muchos países se desarrollan programas específicos para atender las necesidades de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad, pero se aprecia una debilidad en el desarrollo de políticas globales que contemplen la atención a la diversidad de forma integral, y una falta de articulación entre las distintas instancias responsables de dichos programas. Por otro lado, las estrategias de atención a los diferentes colectivos también suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos sus destinatarios.

La cuestión es ¿cómo evitar que las diferencias no se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales? Es imprescindible conciliar la respuesta a la diversidad, por un lado, y la integración y cohesión social, por otro, estableciendo unos fines, principios y orientaciones comunes para todos pero otorgando un tratamiento diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, según las distintas necesidades de los niños y los contextos. El tratamiento diferenciado implica, por ejemplo, brindar recursos y apoyos adicionales para aquellos que los necesiten para avanzar en su aprendizaje; asignar a los docentes más competentes en las zonas o grupos con mayores necesidades; o proveer materiales educativos y juegos pertinentes a las diferentes realidades sociales y culturales. Los programas deben ser culturalmente apropiados y promover el aprendizaje en la lengua materna, ya que este es un aspecto fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo, y tiene una repercusión positiva en el aprendizaje. Los alumnos que aprenden en su lengua materna durante un periodo de seis a ocho años, consiguen mejores resultados que los que empiezan su aprendizaje en la lengua oficial (UNESCO, 2007c).

En el caso de los niños y niñas con necesidades educativas especiales es fundamental la adaptación del currículo y de las actividades educativas, y brindarles el apoyo de los especialistas que requieran para optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje, ya sea en el contexto de los programas de AEPI o de forma complementaria a éstos. Es importante asimismo eliminar los estereotipos de género en la AEPI; en las expectativas de los docentes, en los materiales y en los juegos y actividades que se proponen.

Desarrollo de currículos y marcos pedagógicos centrados en el niño

Contar con un currículum es una condición necesaria, aunque no suficiente, para ofrecer una educación de mayor calidad con igualdad de oportunidades, ya que en él se establecen los aprendizajes básicos que han de adquirir todos los niños de un país. En esta etapa, más que en ninguna otra, el currículo ha de ser flexible y proporcionar

una respuesta integral a las necesidades de los niños relacionadas con su desarrollo, aprendizaje, protección y supervivencia. El currículo ha de ser además «intercultural» y bilingüe en el caso de sociedades multiétnicas y plurilingües, y promover el desarrollo de las múltiples inteligencias.

Los procesos pedagógicos han de tener al niño como centro promoviendo su iniciativa, creatividad y participación, y utilizando estrategias que estimulen el juego, la experimentación, la observación y el intercambio social con adultos e iguales. La creación de entornos afectivos y seguros para los niños es un aspecto crucial y un derecho fundamental de los niños. Una educación centrada en el niño supone que el docente descentre la mirada de sí mismo para ponerla en el niño, aprendiendo a reconocerlo, respetarlo, valorarlo, entenderlo, y sobre todo en estas edades, a quererlo.

El proyecto de la IEA⁶ de la enseñanza preescolar constató que cuando los niños de 4 años habían participado en programas donde predominaban actividades no estructuradas y centradas en el interés del niño tenían mejores resultados en las pruebas de lenguaje que aquéllos que habían realizado más actividades orientadas al desarrollo de las competencias de lectura, escritura y aritmética (UNESCO, 2007c).

Avanzar desde políticas basadas prioritariamente en factores objetivos o insumos a políticas centradas en las personas o factores subjetivos

Las reformas educativas basadas en insumos y cambios en las estructuras se han mostrado insuficientes para transformar las prácticas pedagógicas y lograr mejores aprendizajes. El diseño de nuevos currículos, la provisión de juegos y materiales didácticos o una infraestructura adecuada, son, sin duda, elementos importantes para mejorar la calidad de la educación, pero no necesariamente modifican los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran que las interacciones entre los docentes y los niños y la calidad del personal que los atiende constituyen dos factores fundamentales para lograr resultados de calidad (Love; Schochet & Meckstroth, 2000), por ello es fundamental invertir más en políticas orientadas a incrementar las capacidades y motivaciones de los educadores y otros profesionales, y a mejorar sus condiciones de trabajo.

La calidad de los programas de AEPI es escasa en muchos países debido al bajo nivel de calificación del personal. De un total de 69 países con información disponible,

⁶ Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.

sólo en un 20% todos los docentes están formados, mientras que en un 75% la proporción de docentes no formados es mucho mayor que en la enseñanza primaria (UNESCO, 2005a).

La variedad de actores y profesionales que intervienen en estas edades hace necesaria una oferta de formación amplia y diversificada, en la que se aseguren unos conocimientos básicos, comunes para todos los profesionales, y otros diferenciados en función del papel y el tipo de atención que brinda cada uno. Es importante prestar especial atención a la formación de las madres o voluntarios comunitarios que desarrollan programas no formales, elaborando materiales sencillos y pertinentes que les sirvan de apoyo a su labor.

En cuanto a las familias está suficientemente demostrado que un mayor nivel de formación de los padres, y especialmente de las madres, facilita el desarrollo y aprendizaje de los niños. La influencia de las familias en estas edades es aún más decisiva que en otras, por lo que es preciso integrar a los padres para que colaboren con los docentes y otros profesionales en los procesos educativos, y mejorar la preparación de los padres y fortalecer su papel como primeros educadores de sus hijos, especialmente los de menores recursos. El apoyo a las familias involucra acciones de distinta naturaleza, desde el cuidado prenatal hasta la transición a la escuela: visitas a los hogares para hacer el seguimiento de los niños, especialmente con alto riesgo o retraso en su desarrollo; apoyar a adolescentes embarazadas y madres de alto riesgo; informar sobre recursos y servicios existentes para calificar la demanda por la AEPI; talleres o acciones formativas para padres; servicios de apoyo especializado a familias y niños de alto riesgo; involucrar a los padres en las actividades de las escuelas y programas, estudios sobre la oferta y la demanda para identificar las necesidades de las familias y la adecuación, accesibilidad y utilización de los servicios.

Mejorar el «monitoreo» de las políticas y programas de atención y cuidado de la primera infancia

Los países no suelen prestar suficiente atención al «monitoreo» del primer objetivo de la Educación para Todos, siendo en esta etapa cuando pueden adoptarse medidas eficaces para compensar las desventajas con un costo mínimo, y cuando se pueden sentar más fácilmente bases sólidas para el desarrollo y educación de los niños (UNESCO, 2007c).

Es urgente contar con un sistema de información que sirva para conocer la situación de la primera infancia, la provisión y planificación de recursos y de servicios, y la

mejora de la calidad de los programas. Se requiere contar con indicadores de acceso, desglosados por edad, género, zona geográfica, nivel socio-económico, origen étnico, discapacidad y otras situaciones de vida de los niños, con el fin de evaluar las disparidades que existen en el interior de los países y determinar las zonas y grupos de población que han de ser objeto de atención prioritaria. Asimismo, urge construir indicadores que permitan evaluar la calidad de la atención que se brinda en los diferentes programas y servicios, especialmente los dirigidos a los grupos más desfavorecidos, y generar mayor conocimiento a través de investigaciones que den cuenta, entre otros aspectos, de las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños.

Referencias bibliográficas

- BLANCO, G. R. (2005). Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas. *Revista enfoques educacionales*, Vol. VII.
- (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4, 3.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO Santiago.
- LOVE, J., SCHOCHET, P. & MECKSTROTH, A. (2000). *Investing in effective Childcare*. En M. EMING YOUNG (ed.), *From early child development to human development: investing in our children's future (145-193)*. Washington: The World Bank.
- TEDESCO, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. Seminario internacional sobre políticas educativas y equidad, Santiago de Chile, 13-15 octubre.
- TOMASEVSKI, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien (Tailandia), 5-9 marzo.
- (1994). Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad especiales. Salamanca (España), 14 junio.

- (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. París: Ediciones de la UNESCO.
- (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial de Educación París, Dakar (Senegal), 26-28 abril.
- (2004). Financiamiento de la educación de la primera infancia: ¿Qué conviene saber? *Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia*, 23.
- (2005a) *Educación para Todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. París: Ediciones UNESCO.
- (2005b). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: Ediciones de la UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2007a). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.
- (2007b). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT.
- (2007c). *Educación para Todos: bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el mundo*. París: Ediciones UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas.
- VAN DER GAAG, J. (2000). *From Early Child Development to Human Development*. Proceedings M. EMING YOUNG (ed.), From early child development to human development: investing in our children's future (63 -78). Washington D. C.: The World Bank.
- VARGAS BARÓN, E (2005). *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for action*. París: UNESCO.

Fuentes electrónicas

- TOMASEVSKI, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*, de http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf
UNESCO, de <http://www.unesco.org/education>

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Educational for All*,
de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

OREALC/UNESCO. Documentos oficiales PRELAC II de

<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>

Dirección de contacto: Rosa Blanco Guijarro. Directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Calle Las Perdices 793 casa 21. La Reina. Santiago de Chile. E-mail: rblanco@unesco.cl

Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva

The rights of the children (0-6 year) and inclusive education

Valeriana Guijo Blanco

Universidad de Burgos. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Burgos, España

Resumen

Según los observadores internacionales, España se encuentra entre aquellos países que mayor esfuerzo dedican a cumplir la Convención sobre los Derechos del Niño; sin embargo aún se detectan situaciones de marginalidad y exclusión que es necesario superar. Aunque asegurar los derechos de la infancia es tarea de todas las instituciones sociales, se reconoce que la atención en la escuela infantil es un contexto adecuado para intervenir activamente en la defensa de los derechos de la infancia. Por ello, en este artículo se reflexiona sobre cómo la escuela inclusiva puede atender en la etapa de educación infantil los derechos de la infancia al propiciar que todos los niños y niñas aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se analiza cómo la educación inclusiva debe tener como objetivos mitigar el riesgo de exclusión social, a la vez que se ha de propiciar el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del menor hasta el máximo de sus posibilidades. Esta educación ha de contribuir a los aprendizajes básicos que aseguren la integración y el éxito escolar. Se completa el artículo con propuestas de intervención dirigidas al logro de la equidad y la calidad de la educación para todos los niños y niñas.

Palabras clave: derechos del niño, educación infantil, escuela inclusiva, desarrollo de capacidades, resiliencia.

Abstract

According to international observers Spain is considered to be one of the countries which best tries to observe the Convention on Child Rights. However, several marginalization and

exclusion situations which must be overcome can still be detected. Although children's rights must be ensured by every social institution, it is believed that the nursery school is an appropriate context in which to actively defend children's rights. Therefore, in this article we will reflect on how an inclusive school may foster children's rights in nursery school due to the favourable atmosphere it creates for all children to learn together independently of their personal, social or cultural environments and conditions. We analyse the way inclusive education must relieve the risk of social exclusion. It must also contribute towards developing a child's personality, as well as their aptitudes and mental and physical skills to the utmost of their possibilities. This education should also contribute towards a basic learning which ensures their integration and school success. The article will present several proposals for intervention aimed towards achieving equity and quality in infants' education.

Key words: rights of children, early childhood education, inclusive schools, skills development, resilience.

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989 es el instrumento internacional jurídicamente vinculante que procura los cuidados y protección especiales que requiere la infancia. La Convención, con sus 54 artículos y los dos Protocolos Facultativos ofrece una visión de los niños como individuos miembros de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su etapa de desarrollo; persigue el desarrollo armonioso de todos los niños, para lo cual estipula pautas en materia de atención a la salud, a la educación, a los servicios jurídicos y a los servicios sociales.

Todos los derechos están mutuamente relacionados; todos tienen la misma importancia y deben servir como principio inspirador de las políticas educativas, sanitarias y sociales dirigidas a la infancia. Conscientes de la interdependencia de estos derechos, vamos a centrarnos en los artículos 28 y 29 (véase el Anexo) que se refieren expresamente al derecho a la educación.

En el momento actual, en los países occidentales¹ en general y en España en particular, podemos considerar que la infancia tiene jurídicamente garantizados todos los

¹ Moyersoen (2007, p. 57) sintetiza los datos de la UE analizados por el Comité de Derechos del Niño y dice: «El comité se ha centrado en los diferentes aspectos de la cuestión ¿grado de incumplimiento de los derechos? desde la necesidad de garantizar el acceso a la educación (11 países), hasta la mejora de la calidad y el objetivo de la educación (14 países); desde la necesidad de garantizar una educación en derechos humanos (15 países) hasta el establecimiento de una educación de igual nivel a todos los niños, dedicando una atención especial a los menores discapacitados, a los de las zonas rurales, a los pertenecientes a minorías y a los de escuelas especiales (17 países); desde la prevención y la lucha contra

derechos que la Convención plantea. Pero el cumplimiento formal no puede ocultar que aún en los países más desarrollados, hay que poner especial cuidado en que ningún niño o niña² tenga cercenados sus derechos, ya que diversos foros³ -entre otros, la Comisión Europea- alertan de que, en todos los países hay niños y adultos que no pueden participar plenamente en la vida económica o social; que no pueden disfrutar de los niveles y de la calidad de vida considerados aceptables por y para la sociedad en la que viven, es decir, que son excluidos⁴ o viven en situación de riesgo de exclusión o de especial vulnerabilidad.

La exclusión social se traduce en desigualdad, en discriminación y en injusticia, constituyendo un factor de riesgo que limita los derechos del niño. La exclusión social del niño está vinculada a la de su familia y está demostrado que tiende a mantenerse más allá de una generación, sobre todo, si los sistemas sociales y educativos no se implican activamente. Son familias en riesgo de exclusión social todas aquéllas que no cuentan con los recursos económicos suficientes (por su situación laboral o en relación con el número de personas que la componen), o bien no pueden participar de la vida social en condiciones de igualdad. En ocasiones el riesgo de exclusión se asocia a los propios niños, por ejemplo si éstos sufren alguna enfermedad o discapacidad. Mantener situaciones de exclusión o no luchar activamente para que el niño no sufra esta situación supone un claro incumplimiento del artículo 2 de la Declaración de los Derechos del Niño que establece lo siguiente:

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

el abandono de los estudios (13 países) hasta la ejecución de los programas de formación de profesores (12 países)». Este informe considera que España se encuentra entre los países que mejor cumplen con las prescripciones de la convención y valoran el esfuerzo en políticas integradoras que aseguren la igualdad de derechos.

- ⁽²⁾ Los informes del Relator especial sobre el Derecho a la Educación para la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos reflejan que algunos niños, en especial los hijos de emigrantes, tienen dificultades en el ámbito escolar llegando a índices de fracaso superiores. Así mismo el informe PISA muestra que algunos niños tienen mayores dificultades para integrarse en el sistema educativo
- ⁽³⁾ La Comisión Europea reconoce que el 19% de los niños está en riesgo de sufrir pobreza en la UE, y uno de cada diez vive en hogares en los que nadie trabaja (cf. Eurobarómetro) y, preocupados por esta realidad social ha designado el año 2010 como el año europeo contra la pobreza y la exclusión social. También pueden consultarse los datos de la OCDE o del INE, en los que se podrá comprobar los índices relativos a la calidad de vida de los menores de 16 años.
- ⁽⁴⁾ Aunque a lo largo del texto utilizemos, por facilidad de redacción, solo el término exclusión, queremos dejar constancia de nuestra preocupación por poner el acento en las situaciones o en las circunstancias excluyentes, entendiendo que las causas no están en el niño y por tanto no hay que estigmatizarle.

Frente a los riesgos de exclusión social el sistema educativo ha adoptado distintas soluciones a lo largo de la historia. De la despreocupación y rechazo se pasó a la compensación e integración y, solo en fechas recientes se ha planteado la necesidad de la inclusión⁵ o de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos.

La educación inclusiva pretende eliminar todas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, con independencia de dónde surjan o quiénes las provoquen. Hacer efectivas la igualdad de oportunidades y la participación en la educación inclusiva exige que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Para ello se ha de poner un especial énfasis en la movilización de recursos de todos los implicados en la comunidad educativa: profesorado, alumnado, padres y otros colectivos (Ainscow, 2001).

La inclusión, en resumen, busca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, también de los que pudieran sufrir situaciones excluyentes, ya que la diversidad no se entiende como un problema, sino como un recurso para contribuir al aprendizaje de todos. En una escuela inclusiva se aseguran, por tanto, los derechos del niño al permitir atender al segundo principio de la Convención:

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.

Esta misión de la escuela infantil queda perfectamente delimitada en el concepto de inclusividad que ofrece Carrión (2001, p. 52): «Debemos entender la “inclusividad” como una negación de la exclusión, una aceptación del valor de la diversidad y de la escuela como una institución social que articule la necesidad de educación para todos los miembros de la comunidad».

Con similares criterios Arnáiz (2003, p. 150) especifica que la «educación inclusiva es ante todo y en primer lugar, una cuestión de derechos humanos ya que defiende que no puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad, o dificultad

⁵ Los planteamientos inclusivos surgen en el entorno anglosajón hace algunas décadas y paulatinamente se han ido asumiendo en otros entornos. Inicialmente surgen al tomar conciencia de que los niños con necesidades educativas especiales podían estar viviendo situaciones en el ámbito educativo que no atendían a sus peculiaridades, y por tanto, estar en desventaja frente a otros niños. Actualmente la necesidad de inclusión va más allá y pretende abarcar a todos los niños que bien por razones de sus deficiencias psicológicas, físicas o sensoriales o bien, por estar en riesgo de exclusión social necesitan de actuaciones educativas específicas que les permitan el bienestar y la satisfacción de todas sus necesidades

de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones».

Convertir una escuela de educación infantil en inclusiva exige, según Fernández Batanero (2005-2006, p. 137), un cambio profundo en los Proyectos Educativos en los que la participación, el aprendizaje interactivo, el apoyo al profesorado y las expectativas positivas guíen la acción educativa. Dicha reforma atenderá a tres premisas fundamentales:

- Un proyecto común en el que participe toda la comunidad educativa.
- Un proyecto educativo que, con base en la diversidad de su propia realidad educativa, contemple tanto una nueva forma de organización como una nueva concepción del currículo y los servicios educativos.
- Un proyecto impregnado por valores éticos.

El objetivo prioritario de esta escuela inclusiva es lograr que el alumnado evolucione favorablemente a pesar de que haya experimentado situaciones de riesgo de exclusión social, minimizando o anulando las consecuencias desfavorables que cabía esperar. Este objetivo no puede posponerse, ha de buscarse desde la primera escolarización porque solamente la estimulación de esas capacidades potenciales desde los primeros meses de vida contribuye a asegurar el desarrollo posterior. Lograrlo supone formar niños socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa; niños firmes en sus propósitos, con visión positiva de su futuro y con intereses, metas y motivaciones para salir adelante en la escuela y en la vida. La escuela se convierte así en un contexto óptimo para que todos desarrollen la capacidad de hacer frente a la adversidad, se adapten a las presiones, se enfrenten a los problemas y adquieran las competencias sociales y personales necesarias para romper con el círculo de exclusión.

Recursos para asegurar los derechos de todos los niños

Nos encontramos, por tanto, con el reto de que la educación infantil se implique, desde la normalización y la integración, -sin excluir implícita o explícitamente a ningún niño o niña-, en favorecer el desarrollo de las potencialidades y recursos de cada uno para poder llegar a hacer frente a las situaciones de exclusión. Henderson y

Milstein (2003) señalan que una escuela que responda a este reto es aquella que se centra en mitigar el riesgo y construir competencias. Veamos qué repercusiones tiene esto en la etapa de 0 a 6 años.

Mitigar el riesgo

Los contextos en los que se desenvuelven las familias que viven situaciones de riesgo de exclusión social no son muy favorecedoras del desarrollo del niño; por el contrario, dadas sus características, no siempre aseguran el clima de afecto, el apoyo o la estimulación necesaria, convirtiéndose la exclusión en un factor de riesgo que condiciona las perspectivas futuras.

Mitigar el riesgo exige reestructuración de políticas y de prácticas en la escuela, de tal modo que se responda a la diversidad del alumnado que a ella asiste y favorezca la reducción de la exclusión, bien sea cultural, social o curricular. Para lograrlo los educadores pueden plantearse los siguientes objetivos.

Enriquecer vínculos

Henderson y Milstein (2003) plantean la necesidad de una vinculación afectiva y de una vinculación con el rendimiento escolar y académico, ya que cada una de ellas juega un papel importante como factor protector del niño.

La *vinculación afectiva* es un aspecto fundamental en la etapa de 0 a 6 años. La importancia que para el desarrollo posterior tiene el que durante los primeros años de vida se hayan podido establecer lazos afectivos seguros está suficientemente demostrada por las investigaciones en Psicología del desarrollo. Conocemos, así mismo, que cuando los niños crecen en entornos familiares con graves problemas de exclusión social, presentan una mayor incidencia de modelos de apego inseguro –desestructurado y de evitación– (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2006). Por lo que los profesionales del centro infantil tienen que asumir que son posibles figuras de apego para los más pequeños y que, por lo tanto, deben contribuir a desarrollar vínculos afectivos seguros en los niños facilitando las relaciones estables con ellos. En este sentido sería conveniente estimular la permanencia de los profesionales en los centros y buscar nuevas formas organizativas que favorezcan el contacto afectivo entre los educadores y los niños, modificando la práctica habitual en los centros de educación infantil de que cuando el bebé cambia de aula en función de su edad (1, 2 y 3 años), cambie el profesional responsable del grupo, lo que provoca una ruptura en la

relación afectiva educador-niño. López Sánchez (1995) indica que en la escuela deben cuidarse algunos aspectos para no desencadenar procesos de inseguridad afectiva, o agravarlos, tales como procurar que los educadores mantengan la continuidad en el centro, que los niños se incorporen progresivamente para familiarizarse con los compañeros, los profesionales, los espacios, etc., y la formación de grupos pequeños de trabajo y juego.

Por tanto, en la educación infantil, y en especial en la etapa de 0 a 3 años, la búsqueda del bienestar exige satisfacer las necesidades de seguridad emocional favoreciendo la interacción con el adulto en un clima seguro que propicie experiencias de afecto, ya que esto cimienta un desarrollo sano y unos vínculos sociales adecuados (Brazelton y Greespan, 2005).

La *vinculación con el rendimiento escolar y académico* es imprescindible desde edades tempranas si queremos fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar⁶, de tal forma que todos los niños cursen con éxito al menos la educación obligatoria⁷, y en la mayor medida posible, etapas posteriores.

El Informe del Comité de Derechos Humanos revela que, si bien en nuestro país se ha conseguido prácticamente la escolarización de toda la población en la etapa obligatoria, no todos los alumnos la finalizan con éxito. En el mismo sentido apunta Calero (2006) cuando señala que el 25% de los alumnos que finalizan la enseñanza primaria no han desarrollado las capacidades necesarias para seguir aprendiendo con éxito. El análisis pormenorizado de estos informes muestra que los niños que provienen de las familias más vulnerables son los que tienen mayor dificultad para alcanzar el éxito escolar, reduciéndose el derecho a la igualdad de oportunidades que preconiza la Convención sobre los Derechos del Niño.

Asegurar la igualdad de oportunidades entre todos los niños y niñas requiere cambios en el ámbito político-estructural, en la dinámica del centro y del aula, y también en el currículo.

Los cambios político-estructurales deben buscar, en primer lugar, la universalización de la educación en la etapa de 0 a 3 años y, por lo tanto, incrementar el número de plazas escolares gratuitas⁸. En segundo lugar se ha de evitar la concentración de

⁶ Artículo 28 - 1e) de la Declaración de Derechos del Niño.

⁷ *Ibid.*, artículo 28 - 1a), 1b y 1c.

⁸ En el Informe Analítico sobre la Equidad en la Educación del CIDE se recoge que entre los principales problemas en el terreno de la desigualdad que deben afrontar las políticas educativas en España está la «debilidad de la oferta de centros de educación infantil. En la franja entre 3 y 5 años, ésta se plantea en los centros públicos. En la franja entre 0 y 3 años, la escasez de centros afecta tanto a los públicos como a los privados», p. 78.

población vulnerable en algunos centros⁹, ya que esto está llevando al propio sistema educativo a ser una fuente de vulnerabilidad. Para su desarrollo los niños necesitan contar con modelos plurales de comportamiento y cooperar en grupos heterogéneos, sin embargo a algunos niños se les «excluye» de determinados centros, lesionando la igualdad de oportunidades, restando posibilidades a su desarrollo¹⁰, y creando centros-gueto; centros que se convierten en contextos de desarrollo inadecuados (Harris, 1999) y que contribuyen a la exclusión.

Los cambios deben llegar también a la dinámica del centro y del aula buscando minimizar el fracaso, tanto académico como social. En las situaciones de aprendizaje el alumnado debe encontrar, desde los primeros momentos de su escolarización, un ambiente estimulante que valore sus logros, que respete su estilo de aprendizaje, que promueva sus múltiples inteligencias, es decir, que refuerce su vinculación con el aprendizaje y le proporcione experiencias de éxito; con ello se minimiza el fracaso, el absentismo y el abandono escolar al motivar, tanto a los niños como a sus familias. En cuanto a las situaciones sociales se considera -no siempre de manera justificada- que los niños que provienen de familias en riesgo de exclusión presentan mayor índice de conductas conflictivas en las aulas desde edades tempranas. Ante estas conductas disruptivas, el profesorado se afana en buscar estrategias -con frecuencia individualmente-, que al no resultar eficaces hacen que los problemas persistan y acompañen al niño a lo largo de su escolaridad. Pero, el único recurso eficaz es que el conjunto del centro aúne esfuerzos para el desarrollo de competencias sociales, de negociación o de resolución de conflictos.

Y finalmente los cambios deben llegar al currículo, que debe ajustarse a lo que Zabalza (2006, p.16) denomina un «currículo de calidad» o, lo que es lo mismo, que salvaguarde los derechos¹¹ básicos del niño:

- Derecho a desarrollar sus estructuras psicológicas básicas.
- Derecho a desarrollar todas sus capacidades genéricas y, en especial, el lenguaje.
- Derecho a la iniciación del proyecto de alfabetización cultural y multicultural.

⁹ Ibid., «La dualización del sistema educativo: separación creciente entre una red de centros privados concertados, donde “se refugian” las clases medias, y una red de centros públicos, que recibe una proporción muy elevada de niños y niñas inmigrantes y de alumnos y alumnas de bajo rendimiento [...] este proceso refuerza la existencia de patrones desiguales de fracaso escolar entre diferentes grupos sociales», p. 79.

¹⁰ Este hecho ya de por sí negativo por lo que supone de doble exclusión, supone un riesgo mayor al provocar entre los profesionales sentimientos de incompetencia, deterioro de la autoestima y desmotivación cuando no desgana y hostilidad hacia sus alumnos y alumnas.

¹¹ En clara consonancia con el Art. 29 de la Declaración de Derechos del Niño.

Fijar límites claros y firmes

Los niños necesitan que los adultos de su entorno sean capaces de establecer límites claros y firmes que desde la inducción y la reflexión les permitan conocer lo que pueden y deben hacer en las diversas situaciones. Cuando el centro es capaz de establecer límites precisos para los niños y sus familias, contribuye directamente al desarrollo del niño a la vez que ofrece modelos de actuación para los padres, quienes en ocasiones no saben marcar límites adaptados a la edad del niño o les resulta difícil o incómodo, velar por su cumplimiento.

La escuela inclusiva debe, por lo tanto, contar con límites institucionales claros que promuevan la cooperación, el respaldo y la sensación de pertenencia y que ayuden a todos, profesores, padres y alumnos, a mantenerse en los propósitos compartidos por todos (Henderson y Milstein, 2003).

El establecimiento de límites da ocasión al niño a participar activamente y a ejercer uno de sus derechos, ya que todos, según su nivel de capacidad, pueden contribuir a determinar los límites, las normas de conducta que de ellos se derivan e, incluso, las consecuencias de no cumplirlos.

Enseñar habilidades para la vida

La escuela actual no tiene como objetivo fundamental la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, de actitudes que permitan al menor integrarse en su entorno, y de responder a las demandas de los diferentes contextos en los que vive. Por ello las escuelas inclusivas brindan modelos de actuación positiva, promueven el aprendizaje tanto de la cooperación, la responsabilidad, y el autocontrol como las destrezas de comunicación, de resolución de conflictos o las habilidades para resolver problemas y adopción de decisiones en todas las situaciones de la vida, de acuerdo con las exigencias del artículo 29 de la Declaración de Derechos del Niño.

Construir resiliencia/competencia

Investigaciones relativamente recientes han identificado algunos de los factores «de resistencia» que ayudan a niños y adultos a superar grandes tensiones o contratiempos, y a «salir adelante», a pesar de que en su vida hayan vivido circunstancias que, poco o nada favorecían su desarrollo intelectual, afectivo o social. Se trata de capacidades que se pueden promover y que actúan como motor para superar los desafíos de un entorno disfuncional o estresante.

Ante las diferentes definiciones de resiliencia optamos por la propuesta por Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2005, p. 22): «la resiliencia es la capacidad de una persona o un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones difíciles y de traumas a veces graves».

Wolin y Wolin (1993), tras estudiar a un grupo de niños que vivían en ambientes desfavorecidos, encontraron que algunos de ellos desarrollaban «resiliencias internas» que actuaban como protectores y ayudaban a un buen desarrollo de los siguientes aspectos: iniciativa, independencia, intromisión, relación, humor, creatividad y moralidad.

Como consecuencia Henderson y Milstein (2003) señalan que los niños en la escuela deben mantener relaciones satisfactorias con los demás, sentir satisfacción en las diversas tareas realizadas, sentirse capaces de salir airoso de los problemas o de los conflictos y disponer de ocasiones para el optimismo.

Por su parte, Fernández Ríos y Gómez Fraguera (2007, p. 51) en una interesante revisión sobre las posibilidades de la prevención en la intervención social, sintetizan los *factores de protección individual* que con mayor frecuencia son citados en las publicaciones actuales sobre resiliencia. Temperamento positivo, sentido del humor, estabilidad emocional, flexibilidad, habilidades de solución de problemas, autocontrol, autonomía personal, motivación de logro, voluntad de superación, empatía, autoestima y autoeficacia, orientación social positiva, resistencia a la frustración, inteligencia y práctica del ejercicio físico. Los docentes están preparados para promover estos factores de protección; para ello es más importante crear un «estilo» de interacción que incrementar las actividades en el aula.

Si la educación infantil debe propiciar el desarrollo de todas las capacidades del niño, en mayor medida ha de implicarse en lograr estas capacidades en los niños que más lo necesitan: los niños en riesgo de exclusión social. Para propiciar el desarrollo de los factores de resiliencia o de capacitación, los docentes deben intentar.

Brindar afecto y apoyo

Los niños tienen derecho a satisfacer sus necesidades emocionales y sociales (López Sánchez, 1995) y ello implica mantener relaciones de amistad con los iguales y sentirse miembro de un grupo social.

Hay muchos modos de promover el afecto y el apoyo para todos los miembros de la comunidad; en primer lugar, favoreciendo las relaciones estables y libres entre los niños; en segundo lugar, incentivando la amistad y posteriormente promoviendo la creación de redes sociales.

El valor de las relaciones de amistad es fundamental para todos los niños, pero, en especial, para aquéllos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Los menores necesitan desarrollar capacidades que les permitan iniciar, mantener y consolidar relaciones de amistad. Entre esas capacidades encontramos la cooperación, la solidaridad, la empatía, la tolerancia, las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos. Pero como algunos niños, por sus condiciones familiares,, en el único lugar en el que están en contacto con otros niños es la escuela, ésta debe propiciar momentos de interacción con sus iguales a través del trabajo cooperativo en grupos pequeños. Estos grupos han de tener suficiente continuidad como para que los niños establezcan lazos de amistad y han de ser abiertos para ampliar las posibles interacciones.

Por último, las escuelas inclusivas, por definición, están abiertas a la comunidad y con ello pueden contribuir a la creación de redes en las que tanto los niños como sus familias reciban apoyo social. Este apoyo será fundamental en la superación de la exclusión. La escuela infantil ha de dar participación a las familias antes, durante y después del horario escolar, abriendo una variedad de formas de participar; manteniendo tutorías periódicas, e informándoles de los avances de sus hijos, «dándoles buenas noticias».

Establecer y transmitir expectativas elevadas y positivas

En la escuela inclusiva se invierte la tendencia habitual a minimizar las expectativas respecto al desarrollo o el rendimiento de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad. En ella todos los niños son importantes y capaces; sobre todos ellos se tienen expectativas elevadas de desarrollo.

Este factor es muy importante, porque la etiqueta de «niños en riesgo de exclusión» o cualquiera de sus acepciones se asocia frecuentemente con bajas expectativas de las familias y de los profesionales y, finalmente, en bajas expectativas de los niños, lo cual contribuye a la infelicidad, al fracaso escolar, al abandono prematuro del sistema educativo y posteriormente a dificultades de inserción socio-laboral.

Por el contrario, hay que fomentar la convicción generalizada de que el éxito es posible y transmitirlo a todos (profesores, padres, niños y comunidad) implicando a todos en el proceso para alcanzarlo. Como propuesta, Henderson y Milstein (2003, p. 83) señalan algunas estrategias concretas:

- Alentar a todos los miembros de la comunidad escolar para que elaboren planes de crecimiento que indiquen con claridad los resultados esperados.
- Establecer procedimientos regulares de supervisión y oportunidades de recibir retroalimentación positiva y de mejora.

- Facilitar ocasiones de aprendizaje cooperativo que inciten a prestar y recibir ayuda.
- Celebrar los logros.
- Relatar anécdotas que destaquen el esfuerzo y el éxito.
- Crear asociaciones de mutuo apoyo en la comunidad.

Brindar oportunidades de participación significativa

Significa otorgar a los alumnos, a las familias y al personal docente un alto nivel de responsabilidad sobre lo que ocurre en el centro de educación infantil, dándoles la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, poner metas o ayudar a otros. Pero, para participar de manera verdaderamente significativa, los alumnos, las familias y los docentes deben sentirse protagonistas, entender que lo que ocurra en el centro escolar depende de ellos, de su implicación, de su capacidad, de su iniciativa y de sus expectativas.

Recursos para avanzar en el proceso de inclusión

El análisis de la realidad educativa demuestra que, mientras los centros de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria¹² han avanzado hacia una escuela inclusiva, en los centros de Infantil apenas se ha iniciado el camino; solamente cuando las aulas de Infantil forman parte de un centro de Primaria comparten los planteamientos inclusivos si éstos se asumen en el Proyecto Educativo. Conscientes de esta realidad que-remos insistir en la necesidad de que todas las escuelas infantiles sean inclusivas, también las que escolarizan a niños de 0 a 3 años, sean éstas de carácter privado o público, centros de día¹³ o escuelas infantiles en sentido tradicional, ya que desde la perspectiva del menor no hay ninguna razón que justifique privarle de sus derechos.

Como no existe un único centro de educación infantil, no cabe un único modelo de actuación; cada uno de los centros deberá encontrar –siguiendo las pautas de la investigación-acción–, el modelo que mejor se adapte a sus peculiaridades.

⁽¹²⁾ Diversas experiencias que se están desarrollando en educación primaria y secundaria se pueden conocer a través del monográfico número 341 de Cuadernos de Pedagogía titulado *Otra educación. Otras escuelas*; o del artículo de Teresa Susinos (2002).

⁽¹³⁾ Nos referimos a centros mayoritariamente de titularidad pública que, al amparo de normativas a favor de la igualdad de oportunidades y de la lucha contra la exclusión social, ofrecen atención en horario extraescolar a niños cuyas familias no pueden atenderles por tener horarios laborales extensos o no contar con apoyos sociales.

La inclusión es un proceso que, por su propia naturaleza, requiere que los centros, en su conjunto, y cada uno de los profesores, en particular, busquen respuestas a las demandas y a las incertidumbres que generan la mejora y la innovación docente. Un buen instrumento de apoyo en esta dirección puede encontrarse en el «Índice para la Inclusión», de Booth y Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000), publicado en castellano como *Guía para la evolución y mejora de la Educación Inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné y Echeita, 2002).

Este «Índice» puede constituirse en recurso de autoevaluación para los centros que persiguen seguir un modelo inclusivo ya que está diseñado para apoyar este proceso. A través de él se analizan tres dimensiones:

- Elaborar políticas inclusivas: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad centrándose en la perspectiva del desarrollo del alumno.
- Crear cultura: construir una comunidad escolar segura, colaboradora y estimulante y establecer valores inclusivos compartidos por todos.
- Prácticas inclusivas: diseñar el aprendizaje como forma de superar barreras y movilizar recursos para mantener un aprendizaje activo.

El «Índice» recoge la opinión tanto del personal del centro, como de los miembros del consejo escolar o social, del alumnado, de las familias y de los miembros de la comunidad relevantes para el centro con una metodología de trabajo que se convierte en un ejercicio inclusivo, ya que favorece la cooperación, el análisis y la búsqueda colegiada de propuestas. Además, permite obtener una serie de indicadores que determinan la situación actual y las posibles acciones de mejora, que pueden llevar a cumplir las aspiraciones de equidad y calidad educativa que realmente atiendan los derechos de todos los niños.

El proceso evaluador debe ir seguido de un proceso innovador en el que se plasmen las propuestas de mejora. Estos cambios han de estar referidos tanto al centro como al aula.

En cuanto a los centros que atienden a los niños y a las familias en situaciones de vulnerabilidad se debería generalizar el cambio hacia una educación más inclusiva, superando modelos actuales, para lo que se requieren cambios en los siguientes aspectos:

- En los criterios de admisión para favorecer la heterogeneidad del alumnado evitando con ello los centros-gueto, tan frecuentes en educación infantil y que

como se ha indicado anteriormente contribuyen a la desigualdad y a la segregación. Los centros de titularidad pública recogen, actualmente, a la mayoría de los niños en riesgo de exclusión social ya que, ante la escasez de plazas, admiten solamente a aquellos niños cuyas familias tienen menos recursos familiares o carencias sociales. La marginalidad se consolida en los centros de día, todos los que asisten son niños que viven en contextos de desfavorecidos.

- En la cultura del centro, que ha de orientarse hacia la resolución de problemas y hacia la superación de las barreras que dificultan el aprendizaje y el desarrollo de todo el alumnado.
- En el liderazgo, ejercido desde el consenso y la cooperación, dando participación real a todos los miembros de la comunidad educativa y propiciando redes de apoyo.
- En el Proyecto Educativo que recogerá los aspectos anteriores y establecerá el marco de continuidad y cohesión tanto entre las acciones como entre los niveles educativos.

El último paso en los cambios hacia una escuela inclusiva se deben dar en el aula. Aquí la actuación ha de ir dirigida hacia:

- El trabajo con un currículo común para todo el alumnado en el que se contemple:
 - La diversificación de objetivos, contenidos y actividades que se adecúen a los distintos ritmos madurativos o de aprendizaje.
 - La optimización de todas las capacidades del niño: cognitivas, afectivas y sociales.
 - La formación de hábitos saludables.
- La utilización de metodologías flexibles, cooperativas y participativas.
- La asunción de liderazgo y compromiso por parte del profesorado.
- El mantenimiento de expectativas positivas hacia todo el alumnado.

Velar porque todos los niños tengan cubiertas sus necesidades y se desarrollen en un clima de bienestar en el que todos sus derechos sean respetados es un proceso inacabado en el que deben implicarse, también, las instituciones sociales. Barceló (2007, p. 60), desde su experiencia como responsable del Área del Menor del Defensor del Pueblo en el País Vasco, señala algunos aspectos «necesitados de mejora» desde la perspectiva de la garantía de los derechos del menor, que tienen especial relevancia en la etapa de educación infantil.

- Los problemas de relación, coordinación y responsabilidad entre los diferentes servicios que pueden atender al menor.
- La ausencia de marcos normativos claros que delimiten las responsabilidades de los diferentes agentes implicados en la intervención.
- La resistencia a tomar medidas compensatorias y preventivas que eviten la aparición o consolidación de guetos.
- La escasa sensibilidad social respecto a los derechos de la infancia.
- La debilidad de los instrumentos de defensa y garantía de tales derechos.

Por su parte *El informe sobre la equidad de la educación en España* recomienda que en los próximos años las políticas educativas deberán dirigirse a «mejorar la financiación de la educación infantil 0 a 3 años. Proporcionar programas específicos de apoyo, en este nivel, a los grupos sociales más desfavorecidos» (p. 81). Por otro lado, la investigación sobre políticas inclusiva señala que la sociedad debe favorecer contextos abiertos y participativos en los que se difundan y valoren las «buenas prácticas» como modelo de actuación.

Todos los cambios gravitan finalmente sobre los responsables de llevarlos a cabo, en este caso los profesionales que trabajan en educación infantil. Para ello deben tener una buena preparación psicopedagógica, pero tienen que ser, sobre todo, capaces de transmitir a cada niño y niña, seguridad, alegría y estima, sin discriminación alguna (López Sánchez, 1995, p. 87) y para ello será imprescindible que el docente sea capaz de replantearse sus valores y creencias respecto a la educación. En este proceso el docente no debe estar solo sino que ha de contar con el apoyo de otros compañeros y con los recursos adecuados tanto en la formación inicial como en la permanente.

A lo largo de este artículo se ha señalado que la atención a los menores requiere profesionales motivados, dispuestos a repensar su ejercicio profesional y con capacidades para buscar estrategias en las que prime el derecho a la educación de los menores sobre cuestiones sociales, lingüísticas o culturales. Sin embargo, estas competencias no se plantean ni en la formación inicial de los maestros ni en la de los técnicos de educación infantil. Esperemos que la reforma de los planes de estudio en las universidades tenga en cuenta esta realidad social y prepare a los futuros docentes para abordarla. Pero mientras esto llega, es imprescindible que a través de la formación continua se ayude a los profesionales a superar las dificultades asociadas a un ejercicio profesional con niños que padecen situaciones de exclusión.

Esta formación específica debe girar sobre tres pilares:

- Mejorar los conocimientos de los:
 - entornos en los que los niños se están desarrollando: valores culturales o religiosos, diversidad lingüística, etc.;
 - recursos y metodologías que favorecen tanto el aprendizaje y la participación activa como la igualdad de oportunidades o la prevención de actitudes no solidarias; y
 - servicios de apoyo a los menores y a sus familias que existen en el entorno próximo.
- Promoción de las competencias personales para:
 - enfrentar la propia desmotivación y el estrés que puede conllevar todo el ejercicio profesional y en particular cuando éste se realiza con colectivos desfavorecidos;
 - aceptar y respetar la diversidad, superando los prejuicios y los estereotipos; y
 - trabajar en colaboración tanto con los compañeros del centro como con otros profesionales que actúen sobre el niño o la familia.

Conclusiones

El que todos los menores, con independencia de su origen y de su situación social, puedan disfrutar de los derechos que les otorga la Convención sobre los derechos del niño exige cambios en el tramo educativo de 0 a 6 años. Estos cambios han de encaminarse en primer lugar a facilitar la incorporación de todos los niños a la escuela infantil, sin que el origen social o el nivel socioeconómico de su familia determine a qué centro puede acceder o a qué edad lo hace. En segundo lugar, se ha de lograr que la atención que recibe al niño sea coordinada y estable, superando tanto los celos entre profesionales como la falta de sensibilidad hacia los derechos del menor. Todo ello exige políticas sociales que vayan más allá de otorgar subvenciones en momentos puntuales o de abrir centros al albur de la sensibilidad de algún responsable social o político.

Aunque no se cuente con un mejor marco institucional, los centros de educación infantil y, en especial, los profesionales deben asumir su obligación profesional y personal de propiciar que se cumpla cada uno de los epígrafes de los artículos 28 y 29

de la Convención sobre los derechos del niño. Somos conscientes de que la falta de apoyo institucional provoca una mayor resistencia al cambio y que este cambio puede ser lento en los centros infantiles mayoritariamente privados y muchos de ellos, todavía aún con un carácter más asistencial que educativo.

Para estas reformas desde el campo pedagógico se aporta la metodología inclusiva y desde el ámbito de la psicología positiva se aportan las propuestas favorecedoras del desarrollo del niño. En este sentido, inclusión y desarrollo de la resiliencia forman dos soportes que sin duda pueden contribuir activamente a evitar y a minimizar las consecuencias que, a medio o largo plazo, puede tener para el niño el haber vivido en un contexto de riesgos.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., HOPKINGS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BANKS, D. (2001). What is the State of Human Rights Education in K-12 Schools in the United States in 2000? A Preliminary Look at the National Survey of Human Rights Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, 10-14 April.
- BARCELÓ, F. (2007). Sectores de la infancia especialmente vulnerables. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 58-61.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINGS, VAUGHAN, M. Y SHAW, L. (2000). *Index of inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. (Publicado en castellano como *Guía para la evolución y mejora de la Educación Inclusiva* por Sandoval, López, Miquel, Duran, Giné y Echeita, 2002 [véase referencia bibliográfica correspondiente más abajo]).
- BRAZELTON, B. Y GREENSPAN, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- BROTHERSON, M. J., SHERIFF, G., MILBURN, P. Y SCHERTZ, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.

- CARRIÓN, J. J. (2001). *Integración escolar. ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. Y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 3, 378-383.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHETA, G. Y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-149.
- FERNÁNDEZ RÍOS, L. Y GÓMEZ FRAGUELA, J.A. (2007). *La psicología preventiva en la intervención social*. Madrid: Síntesis.
- GROTBORG, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- GUJJO, V. (2007). La exclusión social en la infancia: la función de la escuela. En F LÓPEZ SÁNCHEZ (coord.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades (195-206)*. Madrid: Grao.
- HARRIS, J. R. (1999). *El mito de la educación: por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- HENDERSON, N. Y MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MANCIAUX, M., VANISTENDAEL, S., LECOMTE, J. Y CYRULNIK, B. (2005). *La resiliencia: estado de la cuestión*. En Michel Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse (17-27)*. Barcelona: Gedisa.
- MOYERSON, J. (2007). Los derechos de los menores en la Unión Europea. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 55-57.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINE, C. Y ECHETA, G. (2002). «Index for Inclusion». Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. Y JACKSON, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas (21-35)*. Madrid: Narcea.
- SUSINOS RADA, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación (Madrid)*, 327, 49-68.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Seminario sobre Atención a la diversidad en la enseñanza obli-

- gatoria. Propuestas para el Debate, Ministerio de Educación y Ciencia, Zaragoza, octubre.
- WOLIN, S. J. Y WOLIN, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New Cork: Villard.
- ZABALZA, M.A. (2006). La misión de la escuela infantil en la actualidad. *Temáticos escuela*, 16, 6-10.

Fuentes electrónicas

- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Conclusiones correspondientes a los últimos informes periódicos de los países de la UE. Consultado el 20 de noviembre de 2007, de <http://www.childoneurope.org/activites/issues.html>.
- MUÑOZ VILLALOBOS, V. Informes de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Consultado el 16 de octubre de 2007, de <http://www.ap.ohchr.org/documents>.
- ONU. COMMISSION ON HUMAN RIGHTS. MUÑOZ VILLALOBOS, V. Economic, social and cultural rights. The right to education. Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education. Mr. Vernon Muñoz Villalobos. Consultado el 12 de noviembre de 2007, de http://www.hrea.org/index.php?doc_id=755
- ONU. ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Consultado el 29 de septiembre de 2007, de <http://www.ohchr.org/SP/Pages/WelcomePage.aspx>
- PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) (2006). Consultado el 7 de diciembre de 2007, de <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>
- UNICEF (2005). *Pobreza Infantil en Países Ricos. Report Card No. 6*. Consultado el 22 de octubre de 2007, de www.unicef.org

Dirección de contacto: Valeriana Guijo Blanco. Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Calle Viladiego s/n. 09001, Burgos, España. E-mail: vguijo@ubu.es

ANEXO. Artuculado relativo al Derecho a la Educación

Artículo 28	Artículo 29
<p>1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos. b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad. c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados. d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas. e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. <p>2. Adoptar cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.</p> <p>3. Fomentar y alentar la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.</p>	<p>Derecho a recibir una educación encaminada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya. d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en Educación Infantil (0-6 años). Evolución histórica en la Comunidad de Madrid

Stability and Continuity of Early Childhood Schooling (0-6 Years Old). Historic Evolution in the Autonomous Community of Madrid

Amador Sánchez Sánchez

Psicopedagogo. Consejero Técnico de la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Madrid, España

Resumen

La actividad profesional y la acción social dirigidas a la infancia atienden, por un lado, necesidades de los niños y niñas para su desarrollo integral y armónico y, por otro, necesidades de las familias y de la sociedad para afrontar la crianza y educación de sus hijos. Estas necesidades han dado lugar a diferentes demandas de Educación Infantil y de cuidado de la infancia. Asimismo, han propiciado la aparición de diferentes respuestas educativas y asistenciales, tanto de iniciativa pública como privada.

Existen situaciones de especial riesgo para la infancia. En unos casos se trata de niños y niñas que no cuentan con adultos que les proporcionen respuestas educativas mínimamente adecuadas a sus necesidades, o que sepan demandarlas, ya sea por falta de recursos o de información y concienciación. En situaciones especialmente difíciles o complejas, la respuesta necesaria presenta dificultades añadidas, lo que demanda planteamientos educativos y programas sociales y asistenciales singulares e imaginativos para alcanzar los logros deseados.

A partir de un estudio centrado en la normativa específica sobre Educación Infantil y el cuidado de la infancia en la Comunidad de Madrid, este artículo ofrece una reflexión sobre las principales iniciativas públicas desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX en esta materia.

Se analiza la experiencia de esta Comunidad Autónoma en relación con las respuestas a las necesidades educativas de la primera infancia y el apoyo a las familias. Además, se muestran experiencias singulares y se plantean los nuevos retos para el futuro.

Palabras clave: Educación Infantil, infancia marginada, exclusión social, trayectoria histórica de la Educación Infantil, factores de riesgo de la infancia, factores de protección de la infancia, leyes sobre Educación Infantil.

Abstract

The professional and social activities in the early childhood education field deal with the needs of the children in order to achieve a balanced and global development, as well as with the needs of families and society as a whole in order to raise and educate children in a suitable way. These needs have resulted in different childhood education and welfare demands, as well as in different education and assistance responses, both from public and private initiatives. During infancy, different risk situations can arise. In some cases, children have special education needs and the adults in charge are not able to provide suitable educative responses due to lack of resources or awareness. In other cases, especially imaginative or rare social and educational programs are necessary in order to address particularly difficult situations, such as extreme poverty or insanity of the parents, children being raised in prison, etc. Starting from a study on the specific early childhood education and infancy care regulatory framework at the Madrid Regional Government, a brief reflection on the main public initiatives carried on during the second half of the XXth century is included, the Madrid Regional Government experience on early childhood education and family support is analyzed, some singular experiences are explained and, finally, some main future challenges are presented.

Key words: Early childhood education, marginalized childhood, social exclusion, historical trajectory of early childhood education, risk factors in childhood, protection factors in childhood, continuous schooling-laws on early childhood education.

Introducción

En la actualidad, la atención a la infancia constituye más que nunca una actividad compleja, constante e intensa. Los niños demandan de los adultos una intensa dedicación y, en no pocas ocasiones, dedicación exclusiva de una o varias personas durante años. Hablar de cuidado de la infancia y de educación infantil es situarnos

en un complejo contexto de necesidades, intereses y demandas infantiles, familiares y sociales.

Los dos agentes principales de la educación son la familia y la escuela o, si se prefiere, los padres, y en un sentido más amplio los educadores. Hoy más que nunca es importante conseguir el equilibrio entre la convivencia familiar y la estancia en la escuela en la primera infancia. Sin embargo, en muchas ocasiones las familias no lo entienden así y demandan servicios de atención y cuidado a la infancia muy superiores a los que el niño necesita para su desarrollo integral, incluso servicios que en la práctica constituyen la delegación casi absoluta de la actividad educativa y de las responsabilidades sobre la educación de los hijos.

La escuela infantil es, después de la familia, el agente educativo más idóneo por el alto grado de evolución alcanzado como institución educadora, y es también uno de los principales elementos de protección de la infancia. Pero si consideramos al niño como sujeto del derecho a la educación desde su nacimiento, todo plan de Educación Infantil debe tener muy en cuenta, además, la compensación de desigualdades familiares y sociales.

Se debe conceder una especial consideración a aquellas situaciones de extrema necesidad y dificultad educativa que persisten o se generan en la actualidad como consecuencia de nuevas situaciones familiares y sociales, además de nuevas formas de marginalidad. Nos estamos refiriendo a situaciones como la itinerancia o el desplazamiento de las familias, la inmigración motivada por la pobreza, la lejanía al centro educativo, la falta de oferta o de concienciación de las familias, la falta de recursos, ausencia -temporal o permanente- de la madre o de los padres por diversas causas, enfermedades infantiles, etc. Todo ello abre un abanico apasionante de modelos y de respuestas educativas. Si queremos realmente ofrecer igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas ante el derecho a la educación, la oferta educativa debe ir mucho más allá de la mera oferta de plazas escolares (Sánchez, A., 2007).

La diversidad de necesidades de la infancia y de la familia ha motivado, en la historia de la Educación Infantil y del cuidado de la infancia en España, diferentes enfoques que van desde la beneficencia hasta la intervención profesional buscada por los padres para lograr el pleno desarrollo de las capacidades infantiles, pasando por una amplia gama de planteamientos que han dado lugar, antes de la inclusión de la etapa de Educación Infantil en el sistema educativo, a experiencias educativas más o menos formales desde los primeros meses de vida de los niños y niñas. Además de la contribución al desarrollo integral de las capacidades de los niños, podemos encontrar como puntos de partida de estas iniciativas la acción social, la conciliación de la vida

personal y laboral, la promoción social y cultural de una región o país o la promoción laboral de la mujer, entre otras.

No obstante, a raíz de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, diversos tratados y declaraciones internacionales, así como diversas leyes españolas, reconocen y desarrollan los derechos de la infancia¹. De esta forma, y al margen de polémicas y posturas más o menos legítimas sobre los métodos y las formas de los planes y programas educativos y asistenciales dirigidos a la infancia, éstos deben situarse, como mínimo, en las coordenadas propias del respeto y el cumplimiento de unos derechos ya reconocidos a la infancia.

En sus orígenes, la Educación Infantil y el cuidado de la infancia en España contaron con iniciativas de indudable importancia que datan de finales del siglo XIX y principios del XX, entre las que obviamente deben mencionarse la Institución Libre de Enseñanza² (ILE) y las Escuelas del Ave María³, creadas las dos por el padre Andrés Manjón en 1889.

La ILE creó escuelas destinadas a niños de 4 y 5 años como vía para adelantar el inicio de la educación formal, considerando que las actuaciones educativas en los primeros años de la vida son las más significativas en la formación integral⁴ de los individuos; se considera en este caso la Educación Infantil como una finalidad en sí misma.

Por su parte, las Escuelas del Ave María fueron creadas por el sacerdote Andrés Manjón desde profundos planteamientos religiosos. Su propósito era «Educar hasta el punto de hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma» (Canes Garrido, F, 1999) y también para que las hermanas mayores de los niños de párvulos del barrio del Sacromonte de Granada, habitualmente responsables del cuidado de sus hermanos mientras sus padres trabajaban en la venta ambulante, pudieran asistir a la escuela y a la iglesia. «A partir de entonces, se prestó a ayudarla ofreciéndole comida y el pago del alquiler de la cueva; a cambio, tenían que subir las niñas, los domingos y festivos, a la Iglesia del Sacromonte a oír misa, las explicaciones del Evangelio y la doctrina cristiana» (Canes Garrido, F, 1999). La Educación Infantil

⁽¹⁾ Declaración Universal de los Derechos de la Infancia. Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959.

• Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

• Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, (BOE. de 17 de enero) de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

⁽²⁾ La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en Madrid por el catedrático de universidad Francisco Giner de los Ríos, en 1876. Históricamente se le atribuyen influencias del Krausismo alemán.

⁽³⁾ Las Escuelas del Ave María, dirigidas inicialmente a los hijos de las familias del barrio granadino del Sacromonte, fueron creadas por el padre Andrés Manjón en 1889. Su filosofía es confesional cristiana.

⁽⁴⁾ Autógrafo de D. Francisco Giner de los Ríos. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, n° 81, 4 de julio de 1880.

fue considerada en este caso un medio para conseguir otra finalidad. Esta dicotomía de finalidades se mantuvo durante gran parte del siglo pasado.

El periodo de la Guerra Civil y la etapa de la posguerra supusieron la vuelta a posiciones ancestrales en las que la educación de los niños y niñas hasta la edad de escolarización obligatoria (6 años) se consideró obligación de la familia, adjudicando especialmente esa tarea a la madre en el hogar. Las escasas iniciativas surgidas en esta época se sitúan casi todas en el ámbito de la beneficencia⁹ y van dirigidas a niños huérfanos o con muchas carencias familiares. Es durante el último cuarto del siglo XX, cuando la educación infantil fuera del hogar es objeto de creciente interés por parte de la sociedad y de los gobiernos, ya sea como condición necesaria para que todos los miembros de la familia puedan participar en la sociedad e incorporarse al mundo del trabajo o como vía para la compensación de desigualdades, pero, sobre todo, porque cada vez con mayor insistencia el desarrollo de las capacidades de los individuos desde la más temprana edad es considerado como factor clave de protección integral y elemento facilitador de aprendizajes futuros.

A finales del siglo XX podemos encontrar todavía puntos de partida muy diferentes al poner en funcionamiento planes y programas de educación infantil dirigidos a niños de 0 a 3 años. Sirva como referencia de esta pluralidad de enfoques el hecho de que la dependencia orgánica de centros y programas de Educación Infantil para este tramo de edad es todavía muy dispar en la administración pública española en esta época.

Tras analizar la situación de 15 comunidades autónomas en 1999 (todas excepto País Vasco y Navarra) vemos que en ocho de ellas la dependencia orgánica de estos centros se correspondía con administraciones u organismos relacionados con los servicios sociales (acción social, asistencia social, bienestar social, etc.), en cuatro comunidades dependían de educación, en dos dependían aún de organismos relacionados con la protección a la familia y, finalmente, en una comunidad autónoma se encontraban adscritas a economía, acción social y empleo. Esta situación, aunque en ocasiones responde a la inercia administrativa, también pone de manifiesto la diversidad de enfoques que tiene todavía la función de referencia.

En síntesis, el debate sobre las necesidades de cuidado y educación de la infancia y de ayuda a la familia se nutre de algunos ingredientes esenciales o ejes básicos que, según se ordenen, prioricen y se relacionen entre sí, darán como resultado en la práctica

⁹ Hay que exceptuar de este planteamiento a las escuelas maternales y los jardines de Infancia que se vincularon en ocasiones a las Escuelas Anejas de las Escuelas de Magisterio.

fórmulas distintas y diferentes planes y programas de actuación: Una aproximación a estos grandes ejes básicos podría ser la siguiente:

- Contribuir con la acción profesional a satisfacer las necesidades de los todos los niños y niñas para su desarrollo integral y armónico.
- Ayudar a la familia en la crianza de los hijos y contribuir, mediante la formación de los miembros de la familia, a la mejora progresiva de los cuidados que ésta proporciona a la infancia.
- Conciliar la vida personal y la vida laboral de los miembros de la familia, y propiciar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Compensar las desigualdades de origen social, económico y cultural.

Teniendo en cuenta la baja tasa de nacimientos en los países occidentales, en la actualidad la promoción de la natalidad -aunque pueda ser considerado un factor colateral a los anteriormente expuestos- constituye cada vez más la razón de ser de muchas políticas de educación y cuidado de la primera infancia.

Cualquiera de las perspectivas anteriores daría lugar, sin duda, a amplios debates de interés en el momento actual, aunque en este espacio no podremos sino apuntar algunos puntos de vista. Sin ánimo de llegar a conclusiones en la definición de un modelo global de atención a la infancia y de Educación Infantil, nos parece conveniente esbozar respuestas altamente valoradas familiar y socialmente, desgranando las características y la evolución del modelo de Educación Infantil desarrollado por la Comunidad de Madrid y tomando como referencia la obra de J.A. Luengo y A. Sánchez, ambas publicadas en 2001. Además, describiremos brevemente algunas iniciativas singulares e incluiremos reflexiones que pueden poner de manifiesto luces -y tal vez algunas sombras- sobre el panorama actual de esta función social y profesional.

Referencias históricas

Las actuaciones de atención a la infancia del último cuarto de siglo tuvieron puntos de partida diferentes, con el denominador común de centrarse prioritariamente en la escolarización como factor determinante de la acción educativa. Entre los puntos de partida más significativos destacamos los siguientes:

Beneficencia

La Sección Femenina y la Secretaría General del Movimiento fomentaron la creación de guarderías y de internados para niños huérfanos, así como para los extremadamente pobres, desde la creación del Auxilio Social por Mercedes Sanz Bachiller en 1936⁶, hasta 1976, año en que estos centros pasaron a depender del *Instituto de Asistencia Social del Ministerio de Gobernación*, cuando el nombre de *Auxilio Social* pasó a la historia.

La Diputación Provincial de Madrid continuó y amplió la labor de beneficencia que venía realizando Auxilio Social, ampliando considerablemente los recursos materiales y humanos. Destaca la creación de la *Ciudad Escolar* en 1967, centro madrileño situado en el término de Fuencarral que disponía de 300 plazas para niñas menores de 8 años, y que contaba con internados para niñas sin familia.

Dar respuesta a las necesidades derivadas de la incorporación de la mujer al trabajo

Con este fin se crearon las *Guarderías Infantiles Laborales*. La Orden de 12 de febrero de 1974 (BOE del 15 de febrero) del Ministerio de Trabajo regula estos centros, definiendo las Guarderías Infantiles Laborales como «las que, sin ánimo de lucro, tengan por finalidad esencial la custodia y cuidado de los hijos, menores de 6 años, de la mujer trabajadora por cuenta ajena, durante la jornada de trabajo de aquella y, potestativamente, la educación preescolar de los mismos».

En años posteriores surgió, como complemento al objetivo de promover la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la necesidad de promocionar la igualdad entre hombres y mujeres; otorgando también un papel importante para conseguir esta finalidad a los centros destinados a la atención a la infancia.

El Estado, desde sus departamentos de Trabajo y de Asuntos Sociales, contribuye al sostenimiento de estos centros, regulando en parte su funcionamiento y dando ayudas económicas. El Ministerio de Trabajo se reserva un crédito destinado a subvencionar las mencionadas Guarderías Infantiles Laborales, que distribuye anualmente a las comunidades autónomas⁷.

⁶ La orientación benéfica del centro se hace explícita en el artículo *Francisco Arquero Soria*, publicado el 20 de junio de 1968 y recogido por Espina (2005) en la *Historia de la Inclusa de Madrid*, p. 618: «En una palabra, el propósito decidido de la Diputación Provincial es que todas las alumnas acogidas a beneficencia estén en disposiciones óptimas de situarse en la vida al cumplir la edad de permanencia en la Ciudad Escolar».

⁷ Resolución anual de la Secretaría General Técnica, por la que se da publicidad al correspondiente Acuerdo del Consejo de Ministros, por el que se determinan los criterios objetivos de distribución de varios créditos presupuestarios entre las comunidades autónomas, en concepto de subvenciones para la realización de programas de servicios sociales (BOE de 12 de marzo, de 1999).

La competencia de regulación y apoyo referida a las Guarderías Infantiles Laborales ha sido posteriormente transferida a las comunidades autónomas. En el caso concreto de la Comunidad de Madrid, se transfirieron con efectos de 1 de enero de 1984⁸ a la Consejería de Educación y Juventud (en la actualidad Consejería de Educación). Por Acuerdo del Consejo de Gobierno de 27 de julio de 1984, se creó en Madrid un registro de Guarderías Infantiles Laborales que se adscribió a la mencionada Consejería de Educación y Juventud⁹. Como dato curioso merece destacar el hecho de que en el Decreto de creación del Registro ya se utiliza la denominación de *Escuela Infantil* que más tarde (en 1990) sería la denominación establecida en la LOGSE (1990) para este tipo de centros educativos. En poco tiempo el registro alcanzó una centena de inscripciones, pero esta transferencia coincidió en el mismo periodo en el que ya se pensaba en definir los nuevos tipos de centros para la Educación Infantil, por lo que la Comunidad de Madrid centró sus esfuerzos en la creación de las nuevas escuelas de Educación Infantil y de las Casas de Niños, cerrando el registro de guarderías.

Años después esta Consejería transformó la convocatoria de subvenciones, dirigiéndola a centros de Educación Infantil sin distinción alguna por su origen para contribuir a financiar los gastos de funcionamiento y de adecuación de los edificios a los requisitos establecidos en la LOGSE¹⁰.

Las mencionadas guarderías han perdido en la actualidad su especificidad y, si bien algunas mantienen la calificación jurídica a efectos administrativos, su normativa de admisión de alumnos y su papel social (atender a los hijos de las mujeres trabajadoras) no son ya notas diferenciadoras de estos centros.

La asistencia social, la promoción cultural y el desarrollo comunitario

En los años setenta, el Ministerio de Cultura asumió competencias de las extinguidas Sección Femenina y Secretaría General del Movimiento. Entre otras, a este Ministerio le fueron transferidas ocho competencias sobre Guarderías Infantiles Laborales, que

⁸ Real Decreto 537/1984, de 25 de enero (BOE de 21 de marzo), sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de Guarderías Infantiles Laborales.

⁹ Decreto 78/ 1984, de 26 de julio, por el que se creó el Registro de Guarderías Infantiles Laborales de la Comunidad de Madrid (BOCM de 4 de agosto de 1984)

¹⁰ Real decreto 1004/91, de 14 de junio (BOE de 26 de junio), por el que establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias.

Orden de 16 de noviembre de 1994 (BOE de 24 de noviembre), por la que se desarrolla la Disposición Adicional cuarta del R.D. 1004/91.

gestionó durante un breve periodo de tiempo y con una perspectiva un poco más amplia que la meramente asistencial que tenían hasta entonces. En el discurso político de la época se mencionaba con frecuencia que al proporcionar tiempo disponible a las mujeres, la atención a la infancia fuera del hogar era también uno de los elementos facilitadores del progreso cultural y social.

Las guarderías traspasadas desde la Secretaría General del Movimiento al Ministerio de Cultura fueron pronto transferidas a las comunidades autónomas. En el caso de la Comunidad de Madrid, la mencionada transferencia de las ocho guarderías ubicadas en su ámbito geográfico se realizó por Real Decreto con efectos de 1 de enero de 1985¹¹.

La adscripción de estas guarderías transferidas se llevó a cabo de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas. Algunas de ellas se adscribieron a los departamentos de educación, adelantándose a la consideración educativa que estos centros tendrían después de la publicación de la LOGSE en 1990, otras se adscribieron a otras áreas –de asistencia social o de salud–, otorgándoles una función más social y asistencial que educativa.

Proporcionar cuidado y alimento a los niños y niñas con carencias socioeconómicas

El Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS) se creó en 1973 y asumió las iniciativas de Auxilio Social. Durante los años setenta y ochenta continuó la actuación de atención a la infancia desde la perspectiva de dar cuidado y alimento a los niños y niñas con carencias socioeconómicas. Este servicio público se tipificaba como *Asistencial y Servicios Sociales*.

Con esta finalidad se gestionaron varios tipos de centros en la región de Madrid: 26 Guarderías Infantiles, un Hogar Cuna, tres hogares Infantiles y diez Hogares Escolares. Las Guarderías realizaban su actividad en jornada diurna, dirigida a niños y niñas con carencias sociales y económicas, pero que continuaban viviendo con sus progenitores. Por el contrario, los hogares tenían carácter de internados para menores protegidos sin familia o con graves carencias familiares.

¹¹ Real Decreto 680/85, de 19 de abril (BOE de 13 de enero de 1986), de Presidencia de Gobierno, (BOE de 17 y 18 de mayo), por el que se transfiere a la Comunidad de Madrid funciones y servicios del Estado en materia de Cultura. Real Decreto 1758/1985, de 6 de marzo (BOE del 30 de septiembre), de Presidencia, sobre traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de Servicios y Asistencia Sociales. Real Decreto 2589/1985, de 9 de octubre (BOE de 13 de enero de 1986), de Presidencia de Gobierno, sobre ampliación de medios y servicios de la Administración del Estado traspasados a la Comunidad de Madrid en materia de Asistencia y Servicios Sociales.

Mediante el Real Decreto 1758/1985, de 6 de marzo, se transfirieron las competencias de asistencia social a la Comunidad de Madrid y, mediante el R.D. 2589/1985, de 9 de octubre se traspasaron también las Guarderías Infantiles del extinto INAS, con efectos de 1 de octubre de 1985¹². Asimismo, mediante el R.D. 2735/1986, de 19 de diciembre¹³, se transfirieron a la Comunidad de Madrid otras cinco guarderías que se encontraban en fase de construcción cuando se produjo el anterior traspaso.

En un principio la adscripción de estas guarderías se llevo a cabo con carácter provisional a la Consejería de Salud y Bienestar Social¹⁴, para pasar a depender de la Consejería de Educación y Juventud a partir del 28 de mayo de 1986¹⁵. Desde que fueron transferidas hasta 1991 se gestionaron, por parte de la Consejería de Educación, tanto las guarderías como los centros de menores protegidos. Posteriormente, en 1992¹⁶, los centros de menores fueron transferidos a la Consejería de Asuntos Sociales.

Adelanto de la escolaridad: Educación Preescolar

La educación preescolar, previa al inicio de la educación básica, es considerada como una oportunidad temprana para la adquisición de nociones, hábitos de estudio y de trabajo que van a facilitar a los niños cursar con éxito sus futuros estudios. Son muchas las experiencias educativas dirigidas a la primera infancia desde que, en 1838, Pablo Montesinos creara en Madrid la primera escuela de párvulos a la que puso el nombre de *Birio*. No obstante, desde la Guerra Civil Española hasta la promulgación de la Ley de Educación de 1970, en muchos de los planteamientos en defensa de la etapa de Preescolar no se traslucen otra intención que la de adelantar varios años la condición de *alumno* de los niños. A pesar de esto, el Preescolar ya comprendía juegos educativos, actividades de lenguaje, ejercicios de lógica matemática, etc.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970), establecía la Educación Preescolar

⁽¹²⁾ Real Decreto 1758/1985, de 6 de marzo (BOE del 30 de septiembre), de Presidencia, sobre traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de Servicios y Asistencia Sociales. Real Decreto 2589/1985, de 9 de octubre (BOE de 13 de enero de 1986), de Presidencia de Gobierno, sobre ampliación de medios y servicios de la Administración del Estado traspasados a la Comunidad de Madrid en materia de Asistencia y Servicios Sociales.

⁽¹³⁾ Real Decreto 2735/1986, de 19 de diciembre sobre ampliación de medios y traspasos a la Comunidad de Madrid en materia de asistencia y servicios sociales, por los Reales Decretos 1758/85 y 2589/85.

⁽¹⁴⁾ Decreto 105/85, de 28 de octubre, de Presidencia. Adscripción provisional a la Consejería de Salud y Bienestar Social de funciones y servicios transferidos en materia de Asistencia Social.

⁽¹⁵⁾ Decreto 51/86, de 25 de abril, por el que se atribuyen competencias en materia de Guarderías y Hogares Infantiles a la Consejería de Educación y Juventud.

⁽¹⁶⁾ Decreto del Gobierno de la Comunidad de Madrid 22/1992, de 30 de abril, por el que se adscriben a la Consejería de Integración Social funciones de protección de menores hasta ahora ejercidas por la Consejería de Educación y Cultura.

con el «objetivo fundamental de conseguir el desarrollo armónico de la personalidad del niño» (art. 13). La Educación Preescolar comprendía en esta ley dos etapas: *Jardín de Infancia*, para niños de 2 y 3 años, y *Escuela de Párvulos*, para niños de 4 y 5 años.

Atención profesional y personalizada al singular desarrollo evolutivo de cada niño/a desde su nacimiento

Podemos destacar como antecedente de esta concepción de la Educación Infantil la influencia de la *Escuela Nueva*, también conocida por diferentes autores como *Escuela Activa*, *Nueva Educación* o *Educación Nueva*, es un movimiento psico pedagógico surgido a finales del Siglo XIX. El precursor del movimiento y primer fundador de una escuela verdaderamente nueva fue el ruso León Tolstoi (1828-1910), quien en 1859 abrió en su finca de Lásnaia Poliana una escuela para los hijos de sus campesinos. Dentro de esta corriente se incluyen otros autores como Frederick Froëbel, quien compila esas ideas a la perfección y crea en Alemania los famosos *Kindergarten*; Ovidio Decroly, quizá el máximo exponente de este movimiento y acuñador de conceptos claves en educación como el de *globalización* o el de *centro de interés*; María Montessori, que comenzó su carrera trabajando con minusválidos psíquicos pero que aportó sus ideas prácticas, estableciendo que el alumnado debía de ser el único protagonista de la educación, la necesaria conexión entre familia y escuela o la creación de materiales escolares que desarrollaran los sentidos y la inteligencia; Eduard Claparede, que planteó la necesidad de promover la actividad del niño en el aula; Célestin Freinet, maestro de escuela que desarrolló una pedagogía realista centrada en el niño, sus intereses y sus posibilidades. Planteaba que el trabajo dentro de la escuela era esencial como herramienta de aprendizaje, por lo que promovió en los currículos actividades de imprenta escolar, cooperativas y textos libres; las hermanas Hagáis, quienes otorgaron gran importancia a las actividades cotidianas y rutinas (alimentación, higiene, vestirse) y plantearon la importancia del ambiente escolar o la continuidad entre el colegio y la escuela. También promovieron el uso de materiales de desecho en el aula.

Volviendo al periodo que estamos analizando, este movimiento tiene su continuidad en los años setenta y ochenta, épocas en las que, al mismo tiempo que se genera una red de centros públicos y privados (guarderías, jardines de infancia, hogares infantiles) y se incrementa la duración del Preescolar en los colegios públicos para dar respuesta a las demandas sociales, surgen planteamientos profesionales que abogan por

el cuidado de los niños y niñas fuera del hogar considerando sus propias necesidades: las necesidades de juego y atención personalizadas a su singular desarrollo evolutivo.

La influencia de la psicología y la pedagogía de la época motiva un giro en la orientación de la atención a la infancia, situándola en unas coordenadas educativas que demandan un nuevo tipo de centro que se empieza a denominar *Escuela Infantil*, como sustituto y mejora cualitativa de la guardería infantil.

La atención a la infancia se impregna entonces de principios psicopedagógicos formulados por teóricos de la educación como J. Piaget (1985), L.S. Vygotsky (1979), quienes postulan que el niño se desarrolla mejor en compañía de otros y centran el planteamiento profesional que propugna la escolarización temprana de los niños y niñas.

Estos planteamientos de atención especializada a todos los niños para satisfacer mejor las necesidades de desarrollo coinciden en el tiempo con el incremento de las necesidades socio-familiares mencionadas anteriormente, por lo que la proyectada Escuela Infantil deberá seguir asumiendo, además de la atención al desarrollo integral y armónico de los niños, todas las funciones sociales y asistenciales de la guardería infantil: instalaciones y personal adecuados para el cuidado, la higiene, el sueño, el juego y alimentación de los niños, así como amplios horarios y calendarios que den respuesta a las necesidades de guarda y custodia que demandan las familias.

La síntesis de las iniciativas anteriores: la Escuela Infantil y la Casa de Niños

El modelo de Escuela Infantil creado por la Comunidad de Madrid en los años ochenta¹⁷ representa la síntesis de las iniciativas anteriores. Estos centros recogen la demanda asumida tradicionalmente por las guarderías infantiles en cuanto a horarios, asistencia, servicios complementarios y calendario escolar, e integran los principios¹⁸ educativos que más tarde establecería la LOGSE en el contexto de la reforma integral del sistema educativo, definidos literalmente en los términos siguientes¹⁹:

¹⁷⁾ La red pública de Escuelas de Educación Infantil se crea mediante el Decreto 88/86, de 11 de septiembre, por el que se regulan los convenios con ayuntamientos para la atención educativa a la población infantil de 0 a 5 años (BOCM de 24 de septiembre). La Orden de 3 de noviembre de 1986, del Consejero de Educación y Juventud, por la que se convoca la suscripción de convenios con los ayuntamientos de la Comunidad de Madrid para la financiación y ampliación de escuelas infantiles (BOCM de 10 de noviembre).

¹⁸⁾ Tomado literalmente del folleto titulado Red Pública de Escuelas de Educación Infantil, editado por la Consejería de Educación y Cultura (2ª edición, 1997).

¹⁹⁾ Folleto editado por la Consejería de Educación y Cultura de Madrid en 1986.

- La educación es un derecho de todos los niños y niñas. Ha de ser una educación sin discriminación social, ideológica psíquica o física de ningún tipo. Debe ser compensadora de desigualdades e integradora de todas las diferencias y particularidades. En definitiva, debe impulsar el respeto y la tolerancia.
- La Educación Infantil debe potenciar el crecimiento de los niños y las niñas como desarrollo global de todas sus capacidades: físicas, afectivas, intelectuales y sociales.
- La educación debe ayudar a los niños y niñas a construir sus propios aprendizajes.
- El proceso educativo está abierto a las necesidades del entorno y participa de su influencia.

Con los mismos principios educativos, la Comunidad de Madrid creó en 1987 un nuevo tipo de centro de Educación Infantil denominado genéricamente *Casas de Niños*. Estos centros tienen un horario más reducido y no cuentan con servicio de comedor. Su característica más significativa es que, además de la atención a niños y niñas, desarrollan también un programa de orientación y prevención mediante la formación y participación de los padres o tutores.

La Casa de Niños respondía inicialmente a las demandas del área rural de la Comunidad de Madrid, que cuenta con localidades con escaso número de niños y en las que el trabajo fuera del hogar de la mujer es menos frecuente que en la capital y en las grandes ciudades de su área metropolitana. Podríamos afirmar, sin duda, que en la historia de la Educación Infantil la Casa de Niños es el primero de todos los centros mencionados hasta ahora que surge para dar respuesta prioritariamente a las necesidades de los niños. En este sentido, tanto las instalaciones como el horario y el programa de actividades responden a lo que los niños de 1 a 3 años pueden necesitar: juego, interacción entre iguales, cercanía y frecuente presencia de sus padres en el centro.

Para lograr la síntesis de los planteamientos anteriores y la consecución de otros objetivos tales como la integración de niños procedentes de todos los niveles sociales y económicos en los mismos centros, así como la integración de niños con necesidades educativas especiales, la Comunidad de Madrid estableció un baremo para la admisión de niños²⁰ en el que se valoran tres tipos de circunstancias: el trabajo de los padres o tutores, la situación económica y la situación social. Además, adaptó el currículo y la

²⁰ Orden del Consejero de Educación y Cultura que se convoca anualmente en el BOCM

formación de los profesionales con objeto de que les capacitase para definir, desarrollar y evaluar un proyecto educativo.

Para transformar las anteriores guarderías en escuelas de Educación Infantil, la Comunidad de Madrid tomó medidas de índole laboral, normativa y curricular, entre las cuales destacan las siguientes: firma de un convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia²¹; definición de un currículo específico de la Educación Infantil en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, y basado en las prácticas más innovadoras; nuevas pautas organizativas como la ampliación de horario hasta diez horas diarias, calendario escolar de 11 meses al año, instalación de comedores escolares, formación y participación de los padres con función preventiva; creación de los Equipos de Atención Temprana²², integrados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y maestros de apoyo; definición de una plantilla de personal (1987) integrada por personal educativo y personal de servicios. Al mismo tiempo se abrió un proceso de habilitación/reclasificación mediante un acuerdo con los sindicatos que se recogió en el convenio laboral colectivo de 1990²³; creación de una Escuela de Educadores (1987) como centro específico para la formación permanente de los educadores de Educación Infantil y de menores protegidos; adaptación de los edificios a las necesidades de los niños, para lo cual se otorgaron también ayudas a los ayuntamientos²⁴.

La Educación Infantil desde los 0 a los 6 años en el sistema educativo español

Tanto las demandas sociales como los planteamientos profesionales motivan en las dos décadas aludidas una fuerte presión para ampliar el sistema educativo, incluyendo la Educación Infantil desde los primeros meses de la vida de los niños y niñas.

²¹ La Consejería de Educación y el Ministerio de Educación han mantenido un convenio de cooperación desde 1984 hasta 1999, año en el que se produce el traspaso de competencias en materia de educación no universitaria a la Comunidad de Madrid.

²² Los Equipos de Atención Temprana se crearon en desarrollo del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, al establecer la necesidad de intensificar el apoyo psicopedagógico en los alumnos con necesidades educativas especiales.

²³ El Convenio Colectivo para el Personal Laboral de la Comunidad de Madrid, firmado en 1990, estableció un procedimiento para la habilitación y reclasificación del personal de Escuelas Infantiles, en los términos siguientes:

Habilitación: entendiéndose ambas partes que el sector de atención a niños de 0 a 6 años está sujeto a reconversión, producida por el cambio del modelo de atención asistencial hacia un modelo educativo y que el número de trabajadores afectados es suficientemente significativo, se pacta un mecanismo de reclasificación como educadores a través de un proceso de formación (habilitación).

²⁴ No todas las actuaciones dirigidas a llevar a cabo adaptaciones de aulas y espacios para la Educación Infantil se reflejaron inicialmente en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, puesto que en los años ochenta y principios de los noventa, hasta la publicación en 1995 de una nueva ley de subvenciones, no fue requisito necesario.

Esta demanda se asumió en la LOGSE (1990), que incluye por primera vez en España la Educación Infantil en el sistema educativo, la regula como la primera etapa del mismo (desde 0 hasta 6 años) y establece que contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.

Esta Ley y su desarrollo normativo recogen por fin los planteamientos de muchos profesionales y familias, regula los requisitos de los centros destinados con carácter permanente a la atención a la infancia, el régimen jurídico, su configuración arquitectónica (espacio y su distribución), organización, materiales didácticos, metodología, preparación del personal docente, funciones del mismo, y un largo etcétera. La definición de los objetivos educativos de esta etapa y la elaboración de su currículo (R.D. 1333/1991)²⁵, junto con el Reglamento Orgánico de Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria²⁶, representan el paso definitivo para la transformación de las antiguas guarderías en centros con carácter estrictamente educativo.

En cuanto a la legislación posterior a la LOGSE, la LOCE²⁷ (2002) establece, en su Capítulo III, la Educación Infantil como un nivel de carácter voluntario y gratuito que estará constituido por un ciclo de 3 años académicos y se cursará desde los 3 a los 6 años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente (se olvida, por tanto, el tramo 0-3 que ya se recogía en la LOGSE como educativo). Por su parte, la LOE²⁸ (2006) deroga las leyes orgánicas de educación anteriores y dedica el Capítulo I de su Título I a la Educación Infantil, considerándola de nuevo como una etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. De esta forma, recoge de nuevo los planteamientos profesionales procedentes de los años setenta a los que nos hemos referido.

La inclusión de la Educación Infantil en el sistema educativo español se considera, sin duda alguna, un logro importante del final del siglo XX, por lo que conlleva de cobertura legal de esta función y de concreción, clarificación y avance de sus planteamientos teóricos y prácticos.

⁽²⁵⁾ Real Decreto 1333/91, de 6 de septiembre (BOE de 23 de septiembre), por el que se establece el Currículo de Educación infantil.

⁽²⁶⁾ Real Decreto 82/1986, de 26 de enero (BOE de 20 de febrero de 1996), por el que se establece el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios Públicos de Educación Primaria.

⁽²⁷⁾ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 24 de diciembre de 2002) de Calidad de la Educación

⁽²⁸⁾ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006) de Educación.

Adaptaciones de la escuela infantil para dar respuesta a situaciones normalizadas²⁹

Como ya se ha señalado anteriormente, la nueva escuela infantil aglutina en una sola institución la mayoría de las funciones que en épocas anteriores se asignaron a centros y servicios de etiología muy diferente. Su organización dinámica y flexible permite dar respuestas distintas a necesidades diferentes.

La existencia de necesidades educativas consideradas especiales ha dado lugar a un conjunto de medidas de discriminación positiva y de adaptaciones de los elementos que integran los programas de Educación Infantil y que se desarrollan en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, por el que se regula las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación y la ORDEN de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Ambas normas desarrollan los elementos considerados necesarios para garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa, teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social:

- Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja.
- Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro.
- Establecer los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación.

Actuaciones indirectas de motivación

A pesar de las consideraciones especiales previstas en los textos legales mencionados, existen situaciones infantiles y familiares que revisten una dificultad excepcional

²⁹ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, por el que se regula las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

y en las que no se pueden aplicar los supuestos básicos de la escuela normalizada y libremente solicitada por las familias.

Hay familias que requieren especial consideración por su extrema necesidad y dificultad educativa. Estas familias carecen de la preparación y la concienciación necesaria para asumir directamente la función educadora o para demandar este servicio de los poderes públicos.

Los beneficios de la Escuela Infantil suelen quedar fuera del alcance de estos niños. Las acciones preventivas en estos casos pueden ir inicialmente, y como vía de acercamiento de estas familias a la institución escolar, de la mano de programas de concienciación y formación, articulados en torno a proyectos imaginativos que puedan resultar motivadores para las familias, como son, por ejemplo los programas de desayunos, comedores sociales, ludotecas, educación en la calle, etc., que proporcionen desde el primer momento elementos más tangibles y deseados por los padres que la escuela tradicional.

Adaptaciones significativas y centros singulares

En otros casos como las situaciones de itinerancia o desplazamiento de las familias, enfermedades de los niños, lejanía al centro educativo, falta de recursos, el internamiento en el centro penitenciario de la madre, etc., se hacen necesarias adaptaciones muy significativas de los parámetros que habitualmente se manejan para la organización de la Escuela Infantil. Para ello es preciso crear modelos significativamente adaptados a las circunstancias, además de adaptar profundamente el currículo y, en ocasiones, algo más que el currículo; a veces es necesario buscar vías extraordinarias de adaptación de toda la acción educativa en el contexto de la legislación vigente, llegando cuando sea necesario a la creación de centros singulares. Un ejemplo reciente lo constituye el programa educativo de los niños privados de libertad por la actuación de la administración de justicia en la Comunidad de Madrid, para cuyo logro se ha definido un nuevo y exclusivo centro educativo: el *Centro Regional de Enseñanzas Integradas*, creado en 2006 y cuyas singulares características pueden observarse en el Decreto de creación y en la Orden que lo desarrolla³⁰.

³⁰ Decreto 66/2006, de 2 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Centro Regional de Enseñanzas Integradas Sagrado Corazón de Jesús.
Orden 2340-01/2007, de 9 de mayo, de la Vicepresidencia Segunda y Consejería de Justicia e Interior de la Consejería de Educación, por la que se regula la organización, funcionamiento y actividades complementarias del Centro Regional de Enseñanzas Integradas Sagrado Corazón de Jesús, de Madrid.

Madres internas en centros penitenciarios

En muchos casos la crianza de los hijos hasta los 3 años de edad coincide con la privación de libertad de la madre por sentencia judicial. La Escuela Infantil se viste aquí de tintes especiales que deben incluir tanto la atención educativa de los niños como las pautas correspondientes de crianza para las madres, ya que en estas circunstancias cobra mayor relevancia para el futuro de madres y bebés y para el desarrollo integral de los pequeños la formación de las reclusas como madres responsables.

La mayoría de los centros penitenciarios cuentan en la actualidad en sus instalaciones con escuelas para estos niños, pero es necesario ir más lejos y organizar programas de escolarización lo más normalizada posible, definiendo acuerdos con las escuelas del entorno y disponiendo los medios para facilitar cuanto antes su matriculación y su asistencia a centros normalizados. Recientemente, en 2006, la *Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción de Menores Infractores*, en colaboración con la Consejería de Educación, ha definido un programa de Educación Infantil dirigido a niños de 0-3 años cuyas madres son menores privadas de libertad. Este programa implica la atención educativa de los niños en los centros de ejecución de medidas judiciales durante el primer año de vida y la escolarización, por urgencia social, en escuelas de Educación Infantil cercanas durante los dos años restantes. Incluye, además, formación de las madres en pautas de responsabilidad maternal y de crianza.

Minorías étnicas

Bajo la denominación de minorías étnicas cabe englobar a un amplio abanico de personas de cultura y raza diferente de la que están insertados. Es el caso, por ejemplo, del pueblo gitano. Actualmente tenemos un número considerable de alumnos y alumnas que tienen la doble condición de gitanos e inmigrantes, como es el caso de la creciente colonia de gitanos rumanos.

La escuela no suele ser una prioridad para muchas de estas familias, a no ser que se dote de profesionales especializados y métodos diferentes. La implicación de sus organizaciones específicas, como es el caso del Secretariado General Gitano, en el diseño de los programas y en la asignación de recursos personales y materiales, es en muchos casos la clave para conseguir la fiabilidad de las actuaciones y la eficiencia de las mismas.

Aulas Itinerantes

Estas aulas forman parte de un programa del Ministerio de Educación y Cultura desde el curso escolar 1987-88, con el objetivo de atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes que viven en circos itinerantes por el territorio español.

El ser maestro itinerante implica, además de las labores propiamente educativas, compartir el modo de vida de este colectivo. Estas aulas funcionan como una escuela unitaria con las particularidades de la vida itinerante.

Atención hospitalaria

Las primeras escuelas dentro de un hospital surgen en los años cincuenta en centros vinculados a la orden hospitalaria de San Juan de Dios. Después de varias experiencias desarrolladas durante décadas, esta iniciativa tuvo su continuación, en 1974, a raíz de la apertura del Hospital Nacional de Parapléjicos en Toledo, y del caso del *aceite de colza*.

A partir del 7 de abril de 1982, fecha en la que se publicó la Ley de Integración Social de los Minusválidos³¹ este derecho se recogió fielmente en su articulado. Esta atención se presta a niños de 3 a 16 años.

La atención educativa hospitalaria se está extendiendo también a los afectados por enfermedades mentales que asisten a un hospital de día psiquiátrico, como el de la Pradera de San Isidro de Madrid, donde se atiende a niños y adolescentes que requieren un tratamiento psiquiátrico con carácter continuado y controlado.

Atención domiciliaria

La necesidad de atender a los niños enfermos en su domicilio, una vez dados de alta en el hospital, ha sido analizada desde distintos organismos, llegando a la conclusión de la bondad de esta medida, ya que de esa manera se podrá mejorar la calidad de vida tanto del paciente como de su familia al evitar prolongados períodos de hospitalización. Para ello es necesario contar con el apoyo, en todas las fases de la enfermedad, de una infraestructura tanto desde dentro del sistema sanitario como del educativo.

³¹ Ley 13/1982, de 7 de abril (BOE de 30 de abril de 1982), de Integración Social de los Minusválidos.

La cobertura legal para esta medida procede de la mencionada Ley 13/1982 y de la *Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado*, aprobada por el Parlamento Europeo el 13 de mayo de 1985. La administración educativa formaliza convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria dirigidas al alumnado con permanencia prolongada en su domicilio por prescripción facultativa. Estas entidades cuentan con una organización más flexible que la escuela.

Valor añadido

Orientación educativa

La orientación educativa, en el marco de la atención a la diversidad, se convierte en el medio a través del que se posibilita y promueve esta atención, proporcionando los recursos necesarios para mejorar el proceso educativo.

La orientación educativa se ha desarrollado desde los años setenta del pasado siglo (la Ley de 1970 la considera un derecho del alumnado) y se refuerza a partir de la LOGSE, entendida como un proceso que guía y aglutina elementos pertenecientes a tres grandes áreas: acción tutorial, orientación académica y profesional, y respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.

La formación y el sistema de asignación de profesorado, piezas clave para el éxito de los programas especiales

La pretendida polivalencia del profesorado para el desempeño de cualquier puesto de trabajo no deja de ser una utopía, y más con la actual pluralidad de situaciones del alumnado que requiere especial motivación y conocimientos especializados.

La provisión de puestos de trabajo, tomando como referencia la meritocracia y los años de servicio, representan una forma demasiado simple para dar respuesta a los casos que hemos mencionado.

Las fórmulas de asignación de recursos humanos a estos programas deben contar siempre con el componente de voluntariedad y de formación permanente especializada.

Asimismo, representan un aliciente muy relevante las organizaciones estables de profesionales tales como las asociaciones, los grupos de trabajo permanentes o los portales de Internet especializados, que se nutren de la teoría y de las buenas prácticas profesionales y que integran la relación informal con la profesión.

Otras consideraciones

La institución familiar y la institución escolar como co-protagonistas de la acción educadora deben ser objeto de mayor atención por parte de las administraciones públicas. Esta atención debería tender al equilibrio de ambas en la crianza y educación de los niños y niñas. Sin embargo, en nuestros días, en lugar de producirse una adaptación de la vida laboral con la familiar para conciliar el acceso al trabajo de todos los miembros de la familia, se ha generado una especie de *huida del hogar* de todos los miembros: los padres hacia el trabajo, los hijos a la guardería o a la escuela y los ancianos a la residencia; y ello para poder hacer frente a las exigencias de un trabajo que se considera obligado. Con frecuencia se nos presenta una perspectiva que podríamos resumir como *vivir para pagar un hogar vacío*.

Durante las últimas décadas se han producido cambios sociales y familiares que han modificado las pautas de crianza y educación de los hijos y que no deben dejarse de lado a la hora de definir las políticas relacionadas con la infancia. En definitiva, se hace cada vez más necesario revisar los parámetros en los que se basan las políticas de infancia y familia, considerando que nuestro futuro se verá oscurecido si no aseguramos hoy mejores condiciones para la crianza de los hijos, teniendo especialmente en cuenta la perspectiva de los más pequeños y observando normas y principios básicos como los mencionados por A. Sánchez (2003):

- Las políticas de infancia y familia deben integrarse en planteamientos más amplios y garantes de derechos fundamentales de los niños y de los padres o tutores, así como propiciar el cumplimiento de deberes ineludibles de los padres y de la sociedad en general.
- Los poderes públicos no deberían arbitrar políticas públicas de infancia que sustituyan a la familia, sino ayudarla a desempeñar su labor de la manera más eficaz para ellos y para la sociedad. La responsabilidad de tener hijos, de cuidar

de ellos y de educarlos es ante todo responsabilidad de la familia, sin olvidar que la familia actual necesita ayudas de la administración pública para abordar adecuadamente esta tarea y otras muchas de sus funciones.

- Las políticas de infancia y familia no deben confundirse con otras políticas tales como: políticas de mujer, políticas de igualdad de derechos, políticas de mercado de trabajo, etc., aunque estén ineludiblemente relacionadas.
- No todas las situaciones familiares están igualmente tratadas desde las políticas sociales, laborales y familiares. En el contexto actual es prioritario evitar el deterioro económico de las familias con hijos pequeños y atender las nuevas situaciones de pobreza surgidas por el aumento de familias monoparentales sin recursos, el desempleo o el exceso de cargas familiares.

Conclusiones

Tras lo expuesto en este artículo, podemos concluir afirmando que:

- En las últimas décadas, la escuela española en general, y especialmente la Escuela Infantil, ha multiplicado su cometido, pasando paulatinamente a asumir un papel de apoyo a las familias para dar respuesta a las necesidades familiares y laborales que trasciende su función específica. Estas funciones, junto con los servicios educativos y sociales, tienen que ver con la crianza de los hijos y la atención global a la infancia. Simultáneamente, la familia ha delegado en la escuela gran parte de sus funciones propias, unas veces por pérdida de conciencia sobre su función educadora y otras por exigencias del mundo del trabajo.
- La escuela de finales del siglo XX ha realizado notables esfuerzos para desarrollar y adaptar sus actuaciones a las peculiaridades de los niños y de las familias que en cada situación atiende, dejando así constancia fehaciente de ser un factor de protección de la infancia de primer orden. Por tanto, es muy conveniente que cualquiera de los servicios educativos y los de cuidado y atención a la infancia no radicados en la escuela se relacionen lo más posible con ésta.
- El conjunto de servicios educativos que actualmente se demandan por la sociedad en los países desarrollados trasciende los parámetros de tiempo y contenido

asignados a la escuela, y requieren para su desarrollo de la contribución de otros profesionales y de otras entidades ajenas a la misma.

- La escuela comprensiva debe dar pasos con decisión para conseguir su efectiva implantación. Uno de sus grandes retos durante el primer cuarto del siglo XXI será conseguir en la práctica, mediante una eficaz acción preventiva, la igualdad de oportunidades al derecho a la educación que todos los niños y niñas, sin excepción, tienen otorgado legalmente.

A las generaciones actuales se les presenta un panorama familiar y educativo que exige cambios muy profundos en nuestra sociedad ya que, tal y como está organizada actualmente –y conforme a las escalas de valores sociales al uso– muchos padres se ven hoy obligados a soportar jornadas laborales muy largas, sobre todo en momentos de su vida activa que coinciden con sus mayores responsabilidades familiares. En definitiva, las políticas sociales y el mercado laboral deberían apoyar y respetar más el derecho de los hijos a ser educados por sus padres y el derecho de los padres a poder compartir con ellos el mayor tiempo posible de su infancia, así como el derecho los hijos a disfrutar de una escuela de calidad y, sobre todo, a disfrutar de la relación familiar.

Referencias bibliográficas

- BARCELÓ, F. (2007). Sectores de la infancia especialmente vulnerable. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 58-61.
- CANES GARRIDO, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación* (Madrid), 10, 2:149.
- CASAS, F. (2007). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de sus protagonistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 73-75.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1986). *La red Pública de Escuelas de educación Infantil*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- CRESPO, C. (2007). Programas sobre derechos de la infancia y la adolescencia, 372, *Cuadernos de Pedagogía*, 65-67.
- DÁVILA BALSERA, P.Y NAYA GARMENDIA, L. M. (2007). Claves de la Convención. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 51-54.

- ESPINOSA, M. A. (coord.). (2007). El maltrato cotidiano de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 68-72.
- LUENGO, J.A. Y SÁNCHEZ, A. (COORDS.). (2001). *Red de centros Específicos de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- (2001b). *Plan de Evaluación de las escuelas de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- MANJÓN, A. (1947). *Tratado de la Educación, bojas educadores y coeducadoras*. Alcalá de Henares: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2007). El papel de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 62-64.
- MOYERSON, J. (2007). Los derechos de los menores en la Unión Europea. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 55-57.
- NAYA, L. M. Y DÁVILA, P. (2007). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 76-77.
- SÁNCHEZ, A. (2003). *Conciliación de la vida familiar y laboral*. Estudios e investigaciones (331-338). Madrid: Defensor del Menor.
- (2007). Problemas de convivencia en la sociedad actual y repercusión en los centros escolares. En F. FULLEA, F. Y RIBAO, D. (COORDS.), *Aprender a convivir desde el entorno escolar* (37-56). Madrid: El Corte Inglés.
- PIAGET, J. (1985). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA BERAZA, A. (2006). ¿Escuela Infantil o políticas de infancia. La misión de la Escuela Infantil en la Actualidad. *Revista Temáticos de Escuela*. Praxis.

Fuentes electrónicas

- ESPIÑA PÉREZ, P.(s.f.). *Historia de la «inclusa» de Madrid*. Consultado el 7 de diciembre de 2007, de http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593296435693984122257/022401_049.pdf
- OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE JUSTICIA INFANTIL (s.f.). Consultado el 7 de diciembre de 2007 <http://www.google.es/search?hl=es&q=conferencia+internacional+Observatorio+Internacional+de+Justicia+Juvenil+%28OIJ%29&btnG=Buscar&meta> .
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. Consultado el 7 de diciembre de 2007, de <http://centros4.pntic.mec.es/cp.andres.manjon3/Internet/elpensamiento.htm>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. *Programa de Aulas Itinerantes*. Consultado el 7 de diciembre de 2007, de <http://centros1.pntic.mec.es/asociacion.maestros.circo/index.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. *Aulas hospitalarias*. Consultado el 7 de diciembre de 2007, de http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/05_06.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. *Atención domiciliaria*. Consultado el 7 de diciembre de 2007, de http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/04_03.htm

PALOMAR BARÓ, E. (2007). *Obra Nacional de Auxilio Social*. Consultado el 26 de enero de 2008, de <http://www.generalisimofranco.com/historia/mercedes/imprimir.htm>

WIKIPEDIA (s.f.). *Escuela Nueva*. Consultado el 17 de febrero de 2008, de http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_Nueva#Autores

Dirección de contacto: Amador Sánchez Sánchez. Consejería Técnica de la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. C/ Gran Vía, 18, 2º planta. 28013, Madrid, España. E-mail: amador.sanchez@madrid.org

Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España

Right to the quality: evaluation of teacher continuing training at pre-school education sector in Spain

Pilar Pineda Herrero, María Victoria Moreno Andrés, Xavier Úcar Martínez y Esther Belvis Pons.

GAPEF (Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación)

GIPE (Grupo Interuniversitario de Políticas Educativas)

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Área de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España

Resumen

La Educación Infantil es una etapa clave como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Recibir una educación de calidad es un derecho de los niños y niñas, que por motivos evolutivos se hace aun más patente en las primeras edades. Una buena Educación Infantil necesita profesionales que dispongan de una formación sólida y actualizada. Eso significa que hay que complementar la formación inicial con una oferta amplia y diversificada de formación permanente.

En este artículo, se presentan los resultados del estudio sobre la calidad de la formación permanente del profesorado de Educación Infantil en España. El estudio, realizado durante el año 2006, fue financiado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo dentro del marco de las Acciones Complementarias a la Formación. En él, se evalúa la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil, a dos niveles. Por un lado, se describe el grado de implantación de la formación permanente en el sector, entendiendo por tal la cultura, motivación e iniciativas hacia la formación por parte de los trabajadores y los centros educativos. Por otro lado, se evalúan los resultados de la formación en lo que se refiere a la satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación, a la vez que

se analizan las prácticas de evaluación de la formación presentes en las entidades que ofrecen formación en el sector. Los resultados obtenidos permiten emitir propuestas de mejora dirigidas a los diferentes agentes implicados en la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: evaluación, formación permanente del profesorado, enseñanza, calidad, Educación Infantil.

Abstract

The pre-school education is a key stage as an entrance door to the educative system and as a base for physical, social, affective and moral development of children from 0 to 6 years old. A good pre-school education is a children's right, and needs professionals who have a solid and updated training. This means that it is necessary to complement the initial training with a wide and diversified offer of continuous training.

This article presents the results of a research about the quality of teacher continuous training at pre-school education in Spain. The investigation, which was made during year 2006, was financed by the Tripartite Foundation for Continuous Training (Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo) within the frame of the Training Complementary Actions. The research tries to evaluate the state of teacher continuous training at pre-school education sector in two fields. On the one hand, training implementation level it is described such as culture, motivation and initiatives towards training -either workers' initiatives, or school's initiatives-. On the other hand, training results are evaluated regarding to satisfaction, learning, pedagogical suitability and transfer of results; the evaluation systems used by the training organizations are analyzed as well. The final results allow us to issue proposals aimed to different agents who are implicated into teacher continuous training.

Key Words: evaluation, teacher continuing training, teaching, quality, pre-school education.

Introducción

La Educación Infantil *es una etapa clave* como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Una buena Educación Infantil necesita *profesionales que dispongan de una formación sólida y actualizada*. Eso significa que hay que complementar la formación inicial con una oferta amplia y diversificada de formación permanente.

La formación permanente es la formación que recibe el profesorado después de haber completado la etapa de formación profesional inicial y de haberse insertado laboralmente. Es una formación dirigida a profesionales en activo que deseen mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes, para actualizar sus competencias laborales, desarrollarse en su carrera profesional o incluso cambiar su orientación profesional y realizar funciones nuevas. Está dirigida a que el personal educativo cumpla los objetivos del centro, pasando primero por su desarrollo personal-individual.

La evaluación de la calidad de la formación permanente es una estrategia muy útil para describir el estado actual de la formación permanente del profesorado en España; para identificar sus debilidades y fortalezas; para proponer medidas que posibiliten la mejora de su calidad; para facilitar el acceso de los profesionales, y por último, para mejorar la oferta formativa del sector.

El objetivo de este artículo es presentar los principales resultados obtenidos en el estudio sobre la *calidad de la formación permanente del profesorado de Educación Infantil realizada en España en los cursos académicos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004*. Se trata de un estudio financiado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo¹.

Metodología

Objetivos del estudio

El proyecto pretende evaluar la situación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil a dos niveles. Por un lado, se orienta a describir el grado de implantación de la formación permanente en el sector. Por otro, el estudio pretende evaluar los resultados de la formación tanto en los trabajadores como en los centros educativos. Busca asimismo analizar las prácticas de evaluación de la formación presente en las entidades ofertantes del sector.

En la siguiente figura (Figura D), se muestran los factores y dimensiones objetos de investigación que se desprenden de los objetivos señalados.

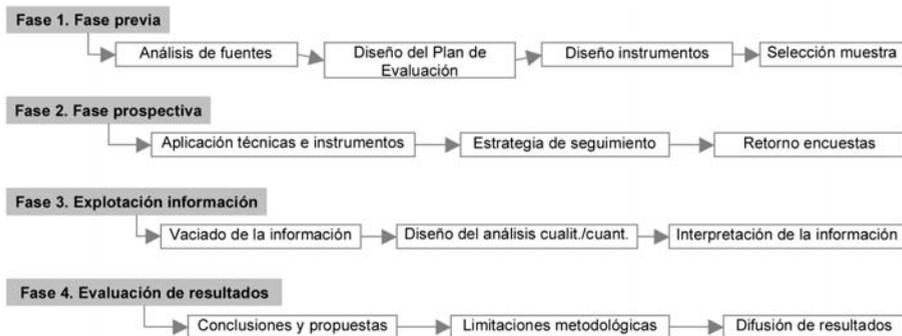
¹ Ref. Acciones complementarias Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE): C20050420 - Octubre 2005.

FIGURA I. Factores y dimensiones de la investigación



El estudio se organiza en cuatro fases como podemos ver en la Figura II:

FIGURA II. Fases del estudio



Técnicas e instrumentos de recogida de información

El estudio tiene un enfoque de método múltiple, es decir, combina datos de tipo cuantitativo con datos de tipo cualitativo.

La recogida de información de tipo cuantitativo se realiza mediante las *encuestas*. Hay dos tipos:

- Encuesta a Directores/as o Coordinadores/as -dirección- del sector de la Educación Infantil

■ Encuesta a Maestros/as o Educadores/as –personal educativo– del sector de la Educación Infantil

Los instrumentos elaborados para la recogida de datos cualitativos son *entrevistas* y *foros*. Se han definido tres tipos de entrevista según los destinatarios:

- Entrevistas en profundidad a agentes clave –representantes de los sindicatos vinculados a la FC del sector y otros expertos experimentados del sector.
- Entrevista semiestructurada a la dirección de centros educativos de educación infantil –centros de titularidad pública y privada, y de los ciclos de enseñanza 0-3, 3-6 y 0-6.
- Entrevista semiestructurada a entidades que ofrecen formación –responsables en formación permanente del profesorado a nivel de administración pública y de otras entidades privadas de relevancia en las diferentes comunidades autónomas.

La técnica de los foros de discusión recoge la opinión de participantes en formación permanente.

Muestra del estudio

La *selección de las Comunidades Autónomas* (CCAA) se fundamentó en los siguientes criterios: el número de centros de Educación Infantil, y el modelo de formación permanente y las prácticas innovadoras de formación permanente en el sector. La aplicación de estos criterios supuso la selección de las cinco CCAA sobre las que se había de centrar el estudio: Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra. Finalmente, sin embargo, sólo se han podido incluir cuatro comunidades, quedando Madrid fuera del estudio².

La *muestra* de los *datos cuantitativos* –datos de las encuestas– se construyó a partir de tres estratos fundamentales: *comunidad autónoma* (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), *titularidad de los centros* (público, privado) y *ciclos de enseñanza* (0-3, 3-6 y 0-6). Se utiliza el centro educativo como unidad muestral³, al no

² En los inicios de la investigación, el equipo estableció contacto con las diferentes administraciones educativas para solicitar su implicación en el proyecto de investigación. Todas ellas –excepto la Comunidad de Madrid– respondieron de forma positiva.

³ Se toman como referencia las últimas estadísticas sobre educación publicadas por el MEC; se trata de la fuente más general en el ámbito estatal y fiable; sin embargo, los datos estadísticos sobre número de centros de Educación Infantil en algunos casos son incompletos, sobre todo los referentes al primer ciclo de Educación Infantil (0-3) al ser éste el menos regulado desde la Administración.

contar con datos sobre el número de profesorado dedicado a la etapa de Educación Infantil, como hubiera sido deseable para crear una muestra más ajustada a la realidad.

El muestreo fue de tipo estratificado bietápico, es decir, en dos etapas, tomando como referencia 1.000 centros⁴:

- *Muestreo estratificado constante*: se establece una selección de un mínimo de cien centros por comunidad (400 centros) y se eligen proporcionalmente teniendo en cuenta los estratos.
- *Muestreo estratificado proporcional*: de los 600 centros restantes que es preciso seleccionar, se hacen los cálculos proporcionales en función de las dimensiones de los estratos en cada comunidad.

En el Cuadro III, aparece la muestra final obtenida de centros de educación infantil, detallando los estratos en las diferentes CCAA. A cada centro se enviaron seis encuestas, recogiendo un total de 1.000 encuestas de personal educativo y 500 de personal directivo.

CUADRO III. Muestra final del estudio por estratos

Estratos	Centros población	Encuestas	Dirección
Andalucía público 0-3	0	3	0
Andalucía público 3-6	1.974	79	337
Andalucía público 0-6	8	4	1
Andalucía privado 0-3	21	10	25
Andalucía privado 3-6	502	7	42
Andalucía privado 0-6	67	2	19
Aragón público 0-3	6	1	1
Aragón público 3-6	274	36	93
Aragón público 0-6	0	0	0
Aragón privado 0-3	16	4	19
Aragón privado 3-6	85	11	18
Aragón privado 0-6	19	6	7
Cataluña público 0-3	389	26	51
Cataluña público 3-6	1.483	111	198
Cataluña público 0-6	21	1	3
Cataluña privado 0-3	488	26	64
Cataluña privado 3-6	445	29	69
Cataluña privado 0-6	250	9	19

⁴⁾ Se dispuso que el número de centros de la muestra sería de 1.000 centros para garantizar una respuesta efectiva. A cada centro se dirigieron dos encuestas para la dirección y cuatro encuestas para personal educativo.

Estratos	Centros población	Encuestas	Dirección
Navarra público 0-3	0	0	0
Navarra público 3-6	174	44	89
Navarra público 0-6	0	0	0
Navarra privado 0-3	0	0	0
Navarra privado 3-6	49	12	24
Navarra privado 0-6	0	0	0
TOTAL	6.271	421	1.079

Para la *muestra cualitativa*, se realizó una distribución igualitaria entre las comunidades participantes para la aplicación de las técnicas tal como se muestra en el Cuadro IV. En algunos casos, se ha optado por realizar una entrevista o foro más en las comunidades de mayor población.

CUADRO IV. Técnicas por comunidad autónoma

TÉCNICA DE RECOGIDA:	ANDALUCÍA	ARAGÓN	CATALUÑA	NAVARRA	Total de Unidades
Grupo de discusión	3	2	3	2	10
Entrevista en profundidad	4	4	4	3	15
Entrevista semiestructurada	9	9	9	8	35

Explotación de la información

El conjunto de *datos cuantitativos de las encuestas* se ha tratado con el programa de análisis estadístico SPSS mediante tres tipos de análisis: descriptivo, relacional y de contraste. El análisis de los *datos cualitativos de las entrevistas* se ha realizado a partir del programa Atlas-Ti mediante la codificación de los datos y la comparación de los resultados por CCAA y por tipología de entrevistados. La información de los datos cualitativos *de los foros* se ha vaciado en las matrices correspondientes para su análisis posterior junto al resto de datos obtenidos.

Limitaciones del estudio

El trabajo de campo ha presentado ciertas limitaciones, de entre las que destacamos las principales:

- La no realización del estudio en la CCAA de Madrid como estaba previsto, lo que obliga a acotar la representatividad de los resultados a las otras cuatro CCAA.

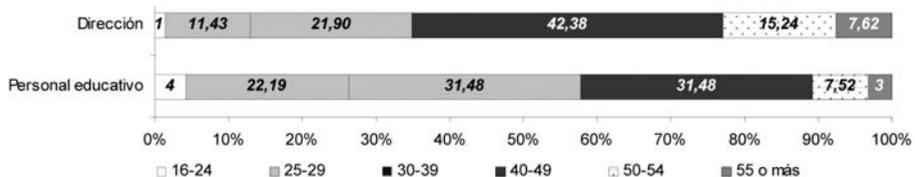
- Para la definición de la población y la muestra objeto de estudio, se toman como referencia las últimas estadísticas sobre educación publicadas por el MEC. Se trata de la fuente más fiable, pero los datos estadísticos sobre Educación Infantil en algunos casos son incompletos. Ello nos obliga a tomar como unidad muestral el número de centros en lugar del número de profesores como hubiese sido deseable para obtener una muestra más ajustada a la realidad.
- Pese a utilizar instrumentos validados, algunos ítems o preguntas han incluido términos excesivamente técnicos, lo cual ha dificultado su comprensión; esto se da sobre todo en preguntas referidas a evaluación y políticas de formación.
- Se recoge un número elevado de encuestas (1.500), pero algunos estratos de la muestra no quedan del todo cubiertos, lo que puede afectar a la fiabilidad a los resultados.

Principales resultados

Perfil de los participantes en formación permanente de Educación Infantil

En el Gráfico V, puede observarse el porcentaje de personal educativo y directivo que ha participado en este estudio en función de los distintos intervalos de *edad*. Poco menos de la mitad del personal directivo encuestado está entre 40 y 49 años (42,38%), cuestión que vendría a reforzar la idea de que el acceso a la función directiva requiere una cierta madurez y experiencia. Los maestros/as participantes muestran un perfil de edad un poco diferente. Casi un 63% se halla repartido por igual (31,48) en los intervalos de edad de 30-39 y 40-49 años.

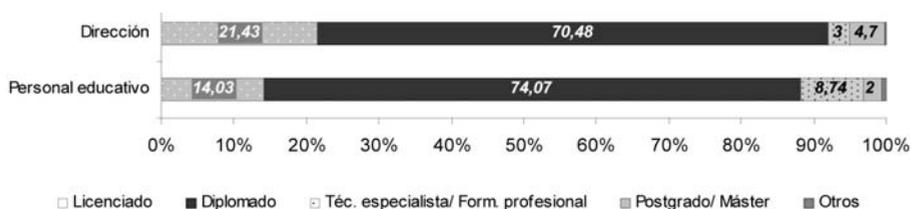
GRÁFICO V. Edad de las personas encuestadas



La muestra, tanto del personal educativo como del directivo es mayoritariamente de *género* femenino (un 96% de las maestras encuestadas son mujeres y un 82% son directoras). La idea, planteada por otros estudios previos, de la feminización del sector de la educación infantil se vería inicialmente reforzada por la configuración de la muestra. Cabe señalar que el porcentaje de hombres es más alto en el colectivo de directores que en el de personal educativo, hecho que confirma la tendencia de nuestra sociedad a que los cargos de responsabilidad los desarrollen los hombres, incluso en sectores -como éste- altamente feminizados. Aún en nuestra sociedad son las mujeres quienes asumen las responsabilidades familiares, por lo que la mayoría de expertos apunta que las profesionales del sector disponen de poco tiempo y dedicación para participar en formación permanente.

En el Gráfico VI, puede observarse que casi tres cuartas partes (74,07%) de las personas que han respondido la encuesta del profesorado tienen, como era previsible, una *formación* de diplomado universitario. Aproximadamente la mitad de ellas afirman tener la diplomatura de educación infantil y la otra mitad, la de magisterio en educación primaria. En el caso de la dirección, se incrementan ligeramente -respecto del profesorado- los porcentajes de personas que tienen formación superior y disminuye sensiblemente el porcentaje de quien posee formación profesional o de técnico especialista.

GRÁFICO VI. Formación de las personas encuestadas



Los datos obtenidos de la muestra parecen indicar que, en el sector de la Educación Infantil, hay un elevado nivel de estabilidad laboral y esto tanto en lo que se refiere al personal educativo como al personal directivo. Más de tres cuartas partes del personal directivo (76,38%) y algo más de la mitad del personal educativo (60,06%) consultado tienen más de 6 años de *antigüedad* en sus funciones.

En lo que se refiere a la *ubicación* de estos centros educativos, poco menos de las tres cuartas partes del personal educativo (70,43%) y directivo (68,38%) encuestado

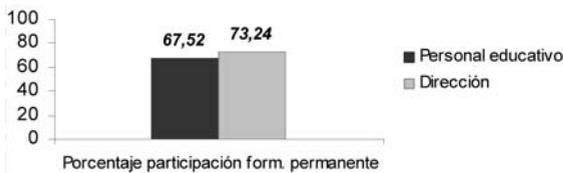
afirman trabajar en centros ubicados en un entorno geográfico urbano, mientras que el porcentaje restante (29,57% y 31,62%, respectivamente) lo hace en entornos geográficos rurales.

Situación de la formación permanente en Educación Infantil

Alcance de la formación permanente en Educación Infantil

Los resultados sobre el porcentaje de participación del personal educativo en la formación permanente presentan una elevada dispersión (desviación típica, 2,99). Aún así, los resultados apuntan a que tanto el personal educativo como el directivo consideran que en el sector de Educación Infantil hay una elevada participación en la formación permanente del sector (Gráfico VII).

GRÁFICO VII. Porcentaje de participación



Los resultados indican que los porcentajes de participación varían en los centros educativos de las diferentes *comunidades autónomas*. Navarra presenta diferencias significativas con el resto de comunidades ya que su nivel de participación en la formación permanente se sitúa en un porcentaje muy alto -87,75%- con respecto al resto de comunidades: Cataluña (74,68%), Aragón (63,42%) y Andalucía (61,24%).

Con respecto a la *ubicación* de los centros, se observa que el porcentaje de participación resulta mayor en el medio rural, con un porcentaje del 76,57% con respecto al porcentaje de participación en el medio urbano, con un 67,30%. Por otro lado, la desviación típica del medio rural obtenida en la prueba es alta (28,037), factor que puede indicar que, a pesar de que la participación es más alta en estas zonas, no se da de forma homogénea en los diferentes territorios.

Según las personas entrevistadas, en las cuatro CCAA analizadas la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 (2º ciclo) es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3 (1º ciclo), por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor

entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, se considera que las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo son más precarias, las categorías laborales más heterogéneas y el horario laboral suele ser más amplio. En todas las CCAA, la trayectoria del ciclo 0-3 ha sido muy parecida. El hecho de estar mayoritariamente en manos de centros privados ha ocasionado que, durante mucho tiempo, estuviera, en lo que se refiere a la formación permanente, en un segundo plano. Sin embargo, en estos últimos años se ha producido un auge importante en formación permanente de este colectivo.

Contrariamente a esta información, en referencia a la *titularidad* de los centros según los resultados de las encuestas, cabe destacar que no se han detectado diferencias significativas de porcentajes de participación en los centros educativos a pesar de que, como antes apuntábamos, la tradición en los centros privados es menor. Lo mismo sucede si tenemos en cuenta los *ciclos educativos*; los ciclos 0-3 y 0-6 presentan menor tradición pero este factor no parece incidir en el porcentaje de participación.

Oferta formativa para el sector de Educación Infantil

La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE) se encarga de gestionar la formación permanente y el reciclaje de los trabajadores/as ocupados/as en el ámbito estatal. Está constituida por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y por la Administración Pública. Además de la formación permanente para el profesorado de Educación Infantil ofrecida por la FTFE de forma general, las organizaciones sindicales, patronales y las asociaciones profesionales del sector educativo también ofrecen formación a sus miembros.

El Ministerio de Educación y Ciencia cuenta también con un Instituto Superior de Formación del Profesorado como una plataforma para el fomento de acciones formativas del profesorado, tanto de tipo inicial como permanente.

Cabe destacar también la importancia de las Administraciones Públicas competentes en cada comunidad autónoma, como responsables de la mayor parte de la oferta formativa. La Administración Autonómica es la principal impulsora de la *articulación de las entidades que ofertan formación* y su oferta formativa, una oferta que se concreta en los diferentes planes de formación.

Se busca que la articulación de la oferta de formación permanente sea coherente con las características del territorio y se adapte a las necesidades concretas de cada centro o de cada zona. Se promueve una formación cada vez más descentralizada en la que los centros del profesorado de cada comunidad autónoma tengan un mayor protagonismo

y en la que se incentive la formación en el propio centro. Para configurar la oferta formativa anual se combinan las líneas estratégicas definidas por la propia administración educativa y las demandas del profesorado y se articula a través de los diferentes centros del profesorado, siempre con la implicación de los y las profesionales.

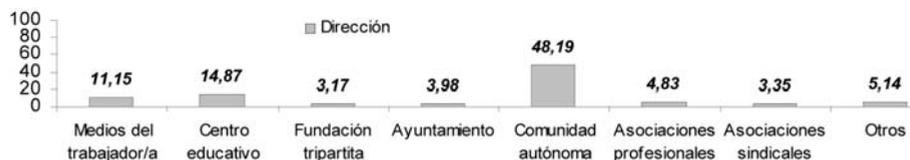
Aunque en la mayoría de las CCAA hay firmados convenios entre la Administración y otras entidades para articular la oferta de formación permanente, en pocos casos se detecta una coordinación real que promueva una oferta complementaria e integrada. La coordinación con la oferta general de la Administración por parte de las entidades de tipo privado y los sindicatos suele ser menor y se puede afirmar que, en general, planifican la oferta formativa a partir de criterios propios.

La *oferta formativa* en el sector se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes CCAA. Los contenidos que más se trabajan son los vinculados a la multiculturalidad y a las nuevas tecnologías. Muchas de las entidades que ofertan formación apuntan a estas temáticas como líneas formativas prioritarias en estos momentos. Asimismo, son frecuentes las acciones formativas sobre didáctica de las matemáticas, la lengua y las nuevas metodologías en general. Destacan también aquellas destinadas sobre todo a los directivos, en materia de recursos humanos y competencias relacionales (resolución de conflictos, coordinación, relaciones en el trabajo...). En Andalucía y Aragón, se hace especial mención a contenidos relacionados con el constructivismo.

Financiación de la formación permanente para Educación Infantil

El Gráfico VIII muestra que, desde el punto de vista del personal directivo, quien aporta una mayor contribución financiera a la oferta de formación permanente es la comunidad autónoma, seguida del centro educativo y de los medios propios de los y las trabajadoras.

GRÁFICO VIII. Porcentaje de financiación según las fuentes



La matrícula de los cursos de formación es gratuita en la oferta formativa que depende directamente de la Administración y, en el resto de casos, se fija un coste que varía según la entidad. En la mayoría de CCAA, gran parte de la formación permanente que se realiza es pública. Esto significa que la financiación no es un factor que genere conflicto.

Cultura de formación

Más de tres cuartas partes del personal educativo del sector de la Educación Infantil (88,6%) y casi la totalidad de los equipos directivos (92,75%) consideran que existe una *tradición de formación permanente* en el sector. Entre los ciclos educativos se dan diferencias con respecto a la tradición de formación permanente. Mientras el ciclo de 3-6 años muestra un porcentaje de tradición de formación más alto de lo esperado, el ciclo 0-3 obtiene un porcentaje inferior al esperado. Este factor se debe a que la oferta formativa ha tenido como principal destinatario el profesorado integrado en el sistema escolar y con vinculación a la educación primaria, como es el caso de los maestros/as del ciclo 3-6. El ciclo de 0-3 hasta hace poco tiempo no disponía de una oferta específica y fue considerada durante tiempo una etapa más asistencial que educativa.

Los centros públicos manifiestan que hay más tradición de formación permanente en ellos que en los centros privados, lo que muestra la presencia de diferencias sobre la tradición de formación permanente en función de *la titularidad del centro*. Vinculado con lo anterior, los centros 0-3 han sido tradicionalmente privados, hasta que hace unos años se iniciaron diversas políticas sociales para la creación de centros públicos de 0-3 años. Las condiciones laborales de los centros educativos privados que suelen ser menos favorables que en los públicos, unido al carácter mayoritariamente privado del ciclo 0-3, explican esta situación.

La *ubicación* de los centros de Educación Infantil parece indicar también diferencias en relación con la tradición. Así, los centros del medio rural muestran un porcentaje de tradición mayor del esperado, sucediendo lo contrario en los centros del medio urbano. Este resultado se relaciona también con los niveles de participación, que son más altos en el medio rural. Detectamos que el sector tiene una actitud muy activa a la hora de hacer formación permanente.

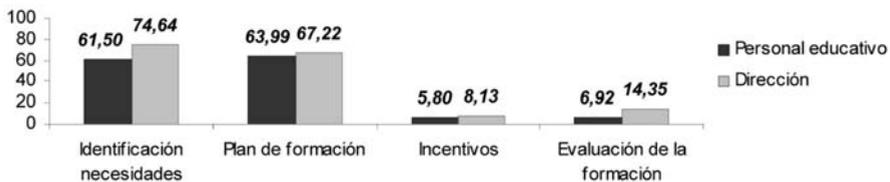
Factores que determinan la participación en formación permanente

En todas las entrevistas realizadas, se pone énfasis en la necesidad de que los centros educativos posean una *política de formación* que deba ser creada por el equipo docente y debe servir como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión. Sin embargo, la mayoría de los centros no cuentan con una política explícita de formación. Asimismo, existen diferencias según los ciclos de enseñanza del centro en el tipo de política de formación que tienen: en el caso del ciclo 3-6 de Educación Infantil, al estar muy vinculado a la

Educación Primaria, los profesionales entran en una dinámica de formación bastante normalizada y coordinada junto con el resto de profesionales de esta etapa; contrariamente, es difícil que los centros del ciclo 0-3 encuentren la oportunidad o el espacio para compartir y reflexionar sobre su necesidad de formarse.

Dentro de la política de formación de los centros educativos, la identificación de necesidades y el plan de formación son las *estrategias de gestión* que más se afirman utilizar (aproximadamente, dos de cada tres encuestados) (Gráfico IX).

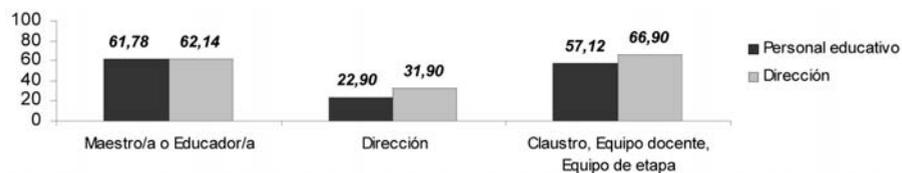
GRÁFICO IX. Porcentaje de uso de estrategias para la gestión de la formación



Otro aspecto que guarda relación con la política de formación de los centros educativos es el de la *iniciativa de la formación permanente*. En los centros educativos, la iniciativa de realizar formación permanente puede surgir a partir de varias fuentes: la Administración educativa, la dirección o coordinación de etapa o ciclo, el comité de formación, el claustro de profesores, cada educador, etc.

El Gráfico X muestra que la iniciativa de la formación permanente suele salir de más de un estamento, destacando el profesorado, seguido del claustro y/o equipo docente.

GRÁFICO X. Porcentaje de iniciativa de hacer formación según el personal directivo y educativo



Según los datos cualitativos, algunos centros educativos cuentan con mecanismos y estrategias definidas para iniciar el proceso de demanda de las acciones formativas. Otros centros educativos prefieren sistemas más espontáneos de gestionar la formación y las diferentes iniciativas que surgen son canalizadas en función de la necesidad concreta o de las características de la oferta disponible.

En el Gráfico XI, se pueden observar las valoraciones de profesores y profesoras sobre los *motivos que impulsan su participación en la formación permanente*. La motivación que el profesorado del sector de la Educación Infantil puntúa de manera más alta -4,80 sobre 5- y de manera más homogénea (desv. tip. 0,57) es aquella centrada en la mejora de la propia actuación profesional.

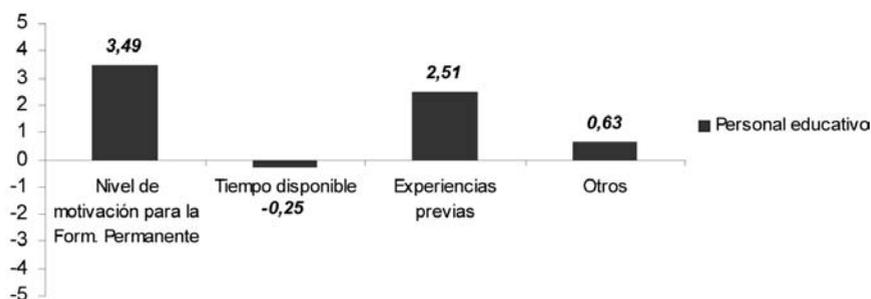
GRÁFICO XI. Valoración de la motivación para participar en formación



Existe una serie de *factores que influyen en la participación en la formación permanente relativos a las características de los profesionales*. Algunos de estos factores pueden cobrar un sentido más positivo (que faciliten) o más negativo (que obstaculicen) o más neutro (que no afecten) para los profesionales del sector.

Entre las opciones planteadas, lo que el profesorado más valora como facilitador para la participación es el *nivel de motivación* y las *experiencias previas* de formación permanente (Gráfico XII). Algunos profesores/as consideran que el *tiempo disponible* puede ser un obstáculo para dicha participación.

GRÁFICO XII. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características del personal educativo⁵⁾



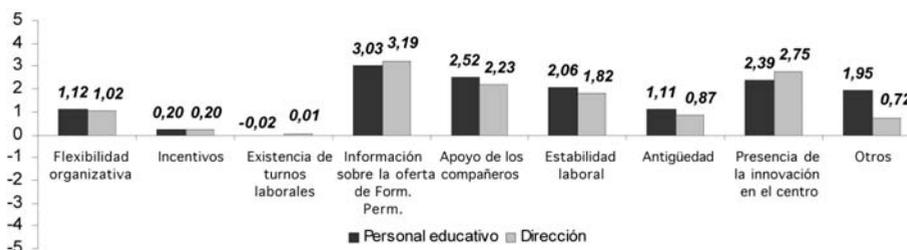
⁵⁾ Todas las variables dependientes de este apartado son valoradas en una escala de -5 a 5. De -5 a 0, el factor actúa como obstáculo y de 0 a 5 como un facilitador. Esta consideración se mantiene en el resto de gráficos similares.

En el ámbito de los *ciclos educativos*, observamos que el *tiempo disponible* varía entre las categorías del ciclo 0-3 y del ciclo 3-6. El ciclo 3-6, pese a puntuar bajo el ítem (-0,15), tiene mayor tiempo disponible con respecto al ciclo 0-3 (-0,86). Es decir, pese a que ambos colectivos valoran el tiempo disponible como insuficiente, y resulta un obstáculo para ambos, el colectivo 0-3 tiene menos tiempo. Este resultado puede deberse a las condiciones laborales del ciclo 0-3, que suele tener una jornada más larga.

Conviene hacer mención al hecho de que no se hayan detectado diferencias entre la *titularidad de los centros* y, especialmente, en el caso de la *ubicación*. Así, el hecho de que el personal educativo de las zonas rurales participe más en la formación permanente no se relaciona con los facilitadores/obstáculos referidos a las características personales del trabajador/a, sino que posiblemente está vinculado a su mayor tradición a la hora de participar.

El Gráfico XIII muestra la valoración asignada sobre los facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente *propios de las condiciones del centro educativo*. Los tres que más valoran como facilitadores ambos colectivos son: *la información sobre la oferta de formación permanente, la presencia de la innovación en el centro y el apoyo de los compañeros*.

GRÁFICO XIII. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las condiciones del centro educativo



Los resultados obtenidos sobre las variables que presentan diferencias significativas en las puntuaciones indican, en primer lugar, una percepción diferente entre el colectivo de directivos (más homogénea) y el del personal educativo (más dispar). Por otro lado, teniendo en cuenta las diferencias de *titularidad*, parece que en los centros privados ciertos factores suelen funcionar como facilitadores más potentes: incentivos, flexibilidad, apoyo de compañeros, entre otros.

Finalmente, directivos y personal educativo parecen coincidir en que la ubicación rural o urbana de los centros no genera diferencias significativas sobre las condiciones

del centro como facilitadores u obstaculizadores, pese a que en el medio rural se participe más y se tenga más tradición formativa.

El Gráfico XIV muestra la valoración asignada por el profesorado y el personal directivo a las *características de la entidad que oferta formación permanente como facilitadores u obstaculizadores de la participación*. Los factores que destacan son: *el contenido de la oferta, los canales de información y la adaptación de la formación a las necesidades de los profesionales*.

GRÁFICO XIV. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características de la entidad de formación



Cabe resaltar como las características de la entidad que oferta formación favorecen en menor grado la participación del *ciclo 0-3*, ya que en todas las variables contempladas el colectivo perteneciente al ciclo 0-3 obtenía puntuaciones significativamente inferiores al resto. Es decir, los diferentes factores resultan menos favorables para este colectivo. Asimismo, los profesionales de los centros *privados* ven como obstáculos para su formación los *horarios* de la oferta formativa, la *flexibilidad* y su *coste*.

Características de la formación permanente de Educación Infantil

Tipo de formación

Así, como muestra el Gráfico XV, la mayoría de la formación permanente que realiza el profesorado de Educación Infantil es de *carácter* no formal (74%); se encuentra fuera del sistema educativo reglado. Asimismo, la mayor parte de formación permanente es de *tipo* externa (Gráfico XVI); no obstante, hay muy poca diferencia entre el porcentaje de formación interna (un 44%) y externa (un 56%).

GRÁFICO XV. Distribución por tipología de formación

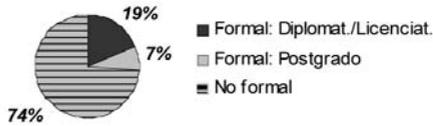
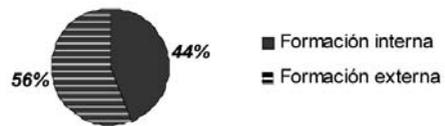


GRÁFICO XVI. Distribución por ubicación de formación



La mayoría de los maestros y maestras suele asistir a formación de «media» o «larga» *duración* (Gráfico XVII). Por último, la *modalidad* imperante en el sector es la presencial (Gráfico XVIII)

GRÁFICO XVII. Distribución por tipología de formación

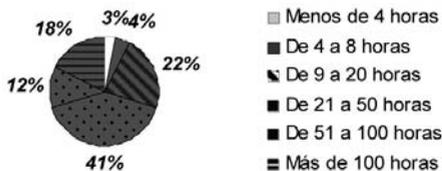
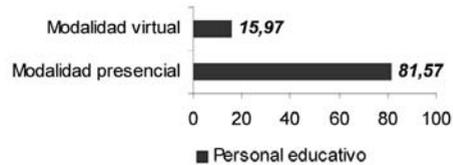


GRÁFICO XVIII. Distribución por modalidad de formación



Sistemas de evaluación de la formación permanente

En general, los sistemas de evaluación son muy parecidos en las diferentes comunidades autónomas. Todos los sistemas de evaluación tienen como *finalidad* la comprobación de la adecuación de la formación para alcanzar los objetivos previstos, tomar decisiones al respecto e introducir modificaciones que conduzcan a la mejora del sistema en su conjunto. Los *elementos* que se evalúan son: la evaluación de la satisfacción, la del formador y la de los contenidos. Los *instrumentos* y *técnicas* utilizados por todas las comunidades autónomas dependen mucho del tipo de formación al que se refieren; destaca el uso de encuestas, pero puntualmente se utilizan otros instrumentos como debates pedagógicos sobre la formación, observaciones, reuniones de evaluación y memorias al final de la formación. Se evalúan en los *momentos* continuo y final de la formación. Los *evaluadores de la formación* suelen ser los diferentes agentes que intervienen en el proceso formativo: el formador, el responsable de la formación, el coordinador del centro de formación, etc. En ningún caso, el equipo directivo o los compañeros del centro del participante evalúan la formación.

Existe disparidad de opiniones en la consideración de la dirección y el personal educativo sobre la *evaluación de la formación permanente*. Algunos encuestados manifiestan que en los cursos académicos 2001-2004 la formación permanente se evaluó en pocos casos. Otras personas opinan que se evaluó en muchos casos. Esta situación puede explicarse debido a que existe cierta confusión sobre el término «evaluación» y su significado, que puede haber afectado la respuesta.

Resultados de la formación permanente de Educación Infantil

Satisfacción y adecuación pedagógica de la formación permanente

Los profesionales de la Educación Infantil consideran, en su mayoría, que la formación permanente se *adecua a sus necesidades*. El 83% de la muestra da una puntuación alta a este ítem –entre 3 y 5 puntos– mientras que sólo el 17% da una puntuación baja. Podemos considerar que, en general, la formación permanente para los profesionales de Educación Infantil responde a las necesidades del sector. Los profesionales muestran un nivel de satisfacción mucho más alto con la formación que tiene por *finalidad* la innovación y el reciclaje (3,5 puntos sobre 5) que con la formación para la promoción (2 puntos sobre 5).

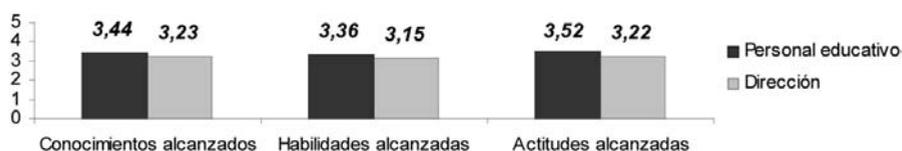
Los *contenidos* más valorados son la actualización de la docencia y las metodologías didácticas, seguidas de las nuevas tecnologías, la psicomotricidad y la atención a la diversidad. Los *métodos* de formación más valorados son activos y demostrativos, frente a los expositivos (con una diferencia entre ellos de 0,8 puntos). Y se valora mucho mejor la formación de *modalidad* presencial que la virtual (3,74 y 2,56 puntos, respectivamente).

El profesorado de Educación Infantil se muestra satisfecho con los *formadores* con quienes han realizado la formación, otorgándoles una puntuación alta –3,56 puntos–. También muestran satisfacción con los *horarios*, aunque la puntuación es ligeramente inferior a la anterior –2,93 puntos–. En cuanto a los *materiales*, también los valoran positivamente; cabe señalar que se muestran más satisfechos con el material impreso que con el material digital –una diferencia de 0,5 puntos–. Por último, los maestros y maestras consideran que el *diseño* de la formación que han recibido era adecuado (3,37 puntos) y que su *implementación* también ha sido correcta (3,41 puntos).

Aprendizajes alcanzados y transferencia al puesto de trabajo

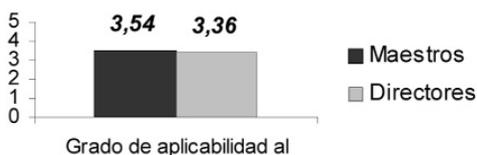
Los equipos directivos y el profesorado valoran positivamente, y con puntuaciones similares, la suficiencia de los aprendizajes alcanzados como resultado de la formación permanente (Gráfico XIX).

GRÁFICO XIX. Nivel de aprendizajes alcanzados



Tanto la dirección como el profesorado manifiestan que la aplicación de la formación al puesto de trabajo es bastante elevada –puntuaciones en torno a 3,5– (Gráfico XX). Este resultado, sumado al anterior sobre los aprendizajes alcanzados, permite afirmar que la formación permanente para Educación Infantil es efectiva, ya que genera aprendizaje y éste se aplica en el puesto de trabajo, produciendo así las mejoras esperadas en los centros educativos.

GRÁFICO XX. Valoración media del grado de aplicabilidad al puesto de trabajo



En referencia a la aplicabilidad de la formación recibida en el período 2001-2004, se detectan diferencias en las respuestas de la dirección con respecto a la *titularidad* de los centros. Los centros educativos de titularidad privada valoran con una puntuación más alta (3,68) el grado de aplicabilidad de la formación que los públicos (3,24). La percepción entre maestros y directores sobre el grado de aplicabilidad de la formación difiere del resultado anterior; los maestros/as tanto de centros públicos como privados obtienen puntuaciones medias similares con respecto al grado de aplicabilidad. Esto indica que el grado de aplicabilidad está relacionado con las características específicas del centro.

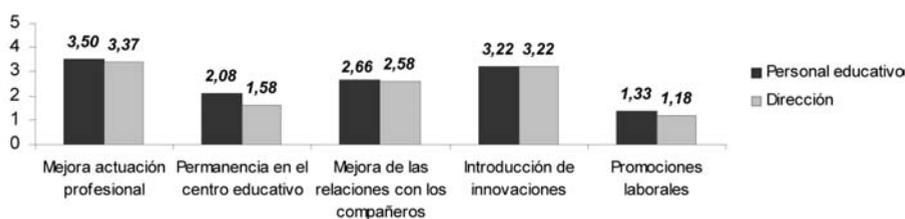
El personal educativo participante en los foros de discusión afirma que transfiere constantemente las competencias adquiridas con la formación permanente; sin embargo, en las entrevistas se matiza esta información: los directores de centros y agentes clave entrevistados no dan evidencias de aprendizajes transferidos, dan respuestas vagas y poco concretas y desconocen la frecuencia con que se transfiere.

Incidencia de la formación permanente en la trayectoria profesional

El profesorado de educación infantil manifiesta que la formación permanente tiene una fuerte *incidencia en su desarrollo personal* (casi 3,6 puntos) y también incide en su enriquecimiento cultural (3,44 puntos). También se da incidencia en la mejora de las relaciones sociales, pero en menor medida (3,09 puntos).

Se considera que la principal *incidencia de la formación permanente en el centro educativo* radica en la mejora de la actuación profesional (3,5 y 3,37 puntos, respectivamente) y en la introducción de innovaciones (3,22 puntos). Por el contrario, la formación realizada tiene poca incidencia en la permanencia en el centro educativo y las promociones laborales; esto puede ser debido a que en el sector educativo, y especialmente en los centros públicos, la promoción y la estabilidad profesional se rige por otros criterios en los que la formación tiene poca incidencia, contrariamente a lo que ocurre que en otros sectores.

GRÁFICO XXI. Puntuaciones incidencia de la formación permanente.



El profesorado de educación infantil manifiesta que la formación permanente no tiene *incidencia en su posicionamiento en el mercado laboral*, ya que no aumenta su empleabilidad ni facilita su movilidad laboral (1,2 puntos). Es un resultado curioso, ya que en el resto de sectores la formación permanente tiene un claro efecto en la mejora de las oportunidades laborales.

Todos los profesionales coinciden en que *la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños*, tanto de forma directa, a través de la intervención de los profesionales, como de forma indirecta mejorando el clima y la predisposición a la innovación en los centros.

Con respecto a la *valoración global de la formación permanente*, los maestros y maestras de educación infantil valoran con 3,24 puntos sobre 5 la formación permanente que se ofrece al sector de la educación infantil, es decir, se hace una valoración global bastante positiva.

El colectivo de profesorado del *ciclo* 0-3 años valora menos la formación permanente recibida en el período 2001-2004, con una media de 2,97, con respecto a las puntuaciones medias de los colectivos 3-6 y 0-6, que presentan unas medias de 3,27 y 3,65, respectivamente. La formación permanente no responde a sus necesidades, ni en contenidos ni en horarios, entre otros factores.

Los centros educativos de *titularidad* pública tienden a hacer una valoración significativamente más positiva que los centros privados, con unas medias globales de 3,28 y 3,11, respectivamente. Los resultados apuntan a que, aunque la formación permanente tenga implicaciones más destacadas en la empleabilidad y la movilidad laboral para el personal de los centros de titularidad privada, hay aspectos como pueden ser los factores propios de la oferta formativa (horarios, flexibilidad...) o del propio centro que hacen que la valoración no resulte tan positiva como sería deseable.

Conclusiones y propuestas del estudio

Este estudio nos ha aportado numerosos datos para caracterizar la formación permanente en el sector de la educación infantil, identificar sus puntos fuertes y débiles y emitir propuesta de mejora que lo optimicen. Presentamos a continuación los rasgos más relevantes así como las propuestas principales que de ellos se derivan.

El volumen de participación en las acciones de formación permanente en educación infantil es bastante alto. Sin embargo, la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3, por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo

son más precarias, las categorías laborales más heterogéneas y el horario laboral suele ser más amplio. Sin embargo, en el sector existe una amplia tradición de formación permanente y su imagen resulta bastante positiva.

En la actualidad, se promueve una formación cada vez más descentralizada en la que los centros del Profesorado de cada comunidad autónoma tengan un mayor protagonismo y en la que se incentive la formación en el propio centro. El objetivo es pasar de una oferta focalizada en el profesor a otra más global de centro que beneficie e implique a todo el profesorado.

La oferta formativa del sector se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes comunidades autónomas, aunque en algunos casos es poco especializada en educación infantil. Los contenidos que más se trabajan son los vinculados a la multiculturalidad, las nuevas tecnologías y las metodologías didácticas.

Se destaca la necesidad de que los centros educativos posean una política de formación creada por el equipo docente y que sirva como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la Administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión.

En cuanto a la financiación, quien aporta una mayor contribución financiera es la comunidad autónoma, seguida del centro educativo y de los medios propios de los y las trabajadoras. Los fondos públicos van destinados, en primera instancia, a la financiación de toda la formación permanente que se realiza a través de los Planes de Formación que elabora y planifica cada comunidad autónoma. En algunos casos, parte de estos fondos también van a parar a asociaciones privadas que organizan formación. La matrícula de los cursos de formación es gratuita en la oferta formativa que depende directamente de la Administración y, en el resto de casos, se fija un coste que varía según la entidad.

La principal motivación por la que el profesorado de educación infantil se forma es la mejora de la propia actuación profesional. Por otro lado, los motivos clave de no participación en la formación permanente son la falta de tiempo personal, la falta de vocación y ser demasiado individualista o no participar, en general, en el sistema.

Existe una gran disparidad de sistemas de evaluación de la formación permanente en el sector y la composición de dichos sistemas es un tanto confusa. Ello indica que en este sector existe una cierta cultura de evaluación, pero ésta es muy poco rigurosa e incompleta. Esta situación es problemática, ya que la evaluación es la herramienta que permite detectar la eficacia de la formación y posibilita su mejora.

Se hace una valoración global bastante positiva de la formación permanente que se ofrece al sector de la educación infantil en el ámbito de la satisfacción, aprendizaje,

adecuación pedagógica y transferencia de la formación permanente. Sin embargo, se recogen escasas evidencias de la transferencia en el puesto de trabajo, lo que conduce a pensar la transferencia real no es mucha.

La incidencia de la formación en el ámbito personal es adecuada; sin embargo, los resultados cualitativos indican que la incidencia en el plano profesional es insuficiente. Estos dos tipos de incidencia se deberían equilibrar, ya que, si no, se corre el peligro de que la formación sea poco eficaz. Se coincide en que la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños, a través de la mejora de la intervención de los profesionales y mejorando el clima en los centros.

En el Cuadro XXII, se presentan las propuestas diseñadas para mejorar la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil.

CUADRO XXII. Propuestas para la mejora de la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil

Propuestas para la Administración
<ul style="list-style-type: none">■ Reconocer la educación infantil como una etapa educativa igual de importante que el resto de etapas del sistema educativo. Esto se conseguirá si el ciclo se convierte en un ciclo de enseñanza pública y se elaboran políticas concretas que regulen la situación laboral del profesorado del ciclo 0-3 –principalmente de centros privados– para promover un mayor acceso a la formación permanente.■ Incentivar políticas de formación integradoras que incluyan a toda la comunidad educativa, personal educativo, de servicios y familias– para ofrecer un servicio de mayor calidad en el que todos se sientan partícipes del proyecto educativo del centro.■ Financiar a través de subvenciones y ayudas a aquella formación específica e innovadora que puedan ofrecer algunas entidades públicas y privadas, facilitando el acceso y cubriendo necesidades concretas, sobre todo para aquellos colectivos con más dificultades de acceso (geográficas, económicas, de disponibilidad horaria...).■ Potenciar la implementación de una política de formación en los centros, asesorando a los equipos directivos e implicando a los profesionales. Identificar las necesidades reales de los profesionales como colectivo que integra una organización y que den contenido a los planes de formación de centro. Hay que huir de la tendencia actual a la formación a la carta de iniciativa individual, que a menudo no responde a las necesidades de formación reales de los profesionales.■ Incorporar recursos humanos cualificados: formadores y asesores de centro. Es aconsejable llevar a cabo políticas destinadas a la mejora de la situación de los formadores, sobre todo, en las comunidades que tienen pocos formadores autóctonos. Estas medidas irían referidas tanto a la mejora de su capacitación como formadores, como de su retribución y a la del reconocimiento de su labor en el sector.■ Es necesario crear más espacios donde se pueda mostrar el trabajo realizado como resultado de la formación o en los que se puedan compartir experiencias innovadoras: jornadas, congresos, seminarios, visitas, sesiones de intercambio, etc.■ Impulsar la formación virtual como recurso para hacer llegar la formación a aquellas zonas rurales en las que son dificultosos los desplazamientos.■ Impulsar políticas que promuevan una mejora de la evaluación que revierta en el aumento de la eficacia de la formación y justifiquen de forma más ajustada todo el gasto público destinado a la formación permanente. Una de las posibles estrategias consiste en poner a disposición de las entidades que ofrecen formación expertos en evaluación y también asesores especializados en los centros educativos.
Propuestas para las entidades de formación
<ul style="list-style-type: none">■ Aumentar la oferta específica destinada al ciclo 0-3 para atender a sus necesidades y aumentar sus motivaciones y nivel de participación en la formación, dado que es un colectivo tradicionalmente menos vinculado a la formación permanente.■ Ofrecer la formación en horarios variados y flexibles para responder a las necesidades de todas las personas, preferiblemente dentro del horario laboral.

- Responder a las necesidades del sector; la oferta formativa deber ser de dos tipos: una formación más generalista y complementaria, y otra más especializada, que incida y promueva la especialización en cada uno de los perfiles de los profesionales de la educación infantil.
- Establecer redes de entidades que ofrecen formación en todo el territorio español, que permitan reforzar los canales de participación y que promuevan colaboraciones para generar propuestas innovadoras, intercambio de experiencias y de recursos y en definitiva sinergias en beneficio del sector.
- Promover la creación de una figura dentro del centro educativo que se responsabilice de gestionar la formación en el centro y sirva de nexo con las entidades que ofertan formación.

Propuestas para el centro educativo

- Facilitar la elaboración de un Plan de Formación de Centro en el que participe toda la comunidad educativa. Dicho plan debe incluir un análisis de necesidades riguroso y participativo, así como la planificación de aquellas actividades formativas que se realizarán –proyectos, asesoramientos, seminarios, grupos de trabajo, cursos, etc. –, los profesionales destinatarios y los sistemas de evaluación y seguimiento de la formación que se aplicarán.
- Es necesario dar a conocer la motivación y dinamismo del profesorado del sector haciendo difusión de su labor. Los primeros destinatarios, aparte de otros colegas, deben ser las familias de los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- ALBERTÍN A. Y ZUFIAURRE, B. (2005). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Pamplona: Ed. Dirección de Publicaciones. Universidad publica de Navarra.
- ANGULO, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BAUTISTA, J. M. (2001). *Formación del profesorado y escuela abierta: elementos para la comprensión e intervención didáctica*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros.
- CERDÁN, J. (1998). *La Investigación sobre profesorado. 1993-1997*. Madrid: Área de Estudios e Investigación, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.
- DAVINI, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- KIRKPATRICK, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Epise - Gestión 2000.
- LÉON, A. (1986). *Formación continua y educación permanente*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

- MURILLO, P. (1999). *El Aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.
- OCDE (1985). *La Formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- OLIVER, M. F. (1998). *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- PINEDA, P. (COORD.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- RAMO, Z. (1993). *Organización de los colegios de primaria y de las escuelas infantiles*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ, A. (COORD.) (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Nancea.
- SACHS, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- SÁNCHEZ, S. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional: propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- (1996). *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- WILLIS, A. (1990). *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Madrid. Morata.

Dirección de contacto: Pilar Pineda Herrero. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Área de Teoría e Historia de la Educación. Edificio G6 Professorat i Aules Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona, España. E-mail: pilar.pineda@uab.cat

Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil

Safeguarding the rights from the school: Affective sex education for primary prevention of child abuse

Pepa Horno Goicoechea

Responsable de los programas de violencia e infancia de Save The Children

Resumen

De entre todas las estrategias que el centro educativo puede desarrollar para la prevención del maltrato infantil, la inserción de una educación afectivo-sexual en el currículo escolar, con un tratamiento adecuado de sus contenidos, es una de las más importantes. El espacio, tiempo y enfoque dedicados a estas enseñanzas generan unos aprendizajes en los niños y niñas esenciales para su protección ante el maltrato. Estos aprendizajes son: primero, desterrar las visiones excluyentes y dicotómicas del mundo, aprendiendo a pensar en comportamientos adecuados e inadecuados, más que en buenas y malas personas, aprender los derechos y deberes simultáneamente y que ser respetado no es posible sin respetar; segundo, contemplar los claroscuros de las relaciones afectivas, en las que pueden encontrar violencia; tercero, identificar el abuso de poder en las relaciones afectivas y el poder que proporciona el afecto; cuarto, percibir distintos niveles en la relación con otro: afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad, y asumir que el paso de uno a otro debe ser voluntario y consciente; quinto y último, que los niños adquieran pautas de protección, revelación y actuación ante una vivencia de maltrato, así como garantizar la vinculación del niño con una red social cercana que conoce cómo prevenir y atender los casos problema, que incluya a sus padres y a los educadores. Esos aprendizajes dotan a los niños y niñas de estrategias para prevenir e identificar el maltrato que pueden recibir de los adultos y ejercer con sus iguales.

Palabras clave: Educación afectivo sexual, educación infantil, prevención, maltrato infantil, abuso de poder, relaciones afectivas.

Abstract

The affective and sexual education with the adequate contents is one of the most important strategies of primary prevention of child abuse in the school. Time, space and a right approach given to these contents could generate some key learning for children whose are essential to protect them from child abuse. These key learning are: first, to break the vision of the world based on dichotomies, learning to think on right and wrong behaviours instead of good and bad people, to understand that rights and duties walk together and that we have to respect the others to be respected, second, to face affective relationship's light and shade, because inside of them, they could face violence, third is to understand the abuse of power on personal relationships and how affections bring us power over others and this power allow us to abuse of them, fourth, to see different relationship levels: affections, intimacy, sexuality and genitality and how is necessary that everyone passes from one level to other with freedom and consciousness, and fifth and last, to obtain strategies for disclosing and protection of child abuse, as well as to guarantee a bond between the child and a child friendly and trained social network, including their parents and professionals. These learning give children elements to prevent and identify violence they can receive or practice between children and from adults.

Key Words: Affective and sexual education, child education, prevention, child abuse, abuse of power, affective relationships.

Introducción

El maltrato infantil se considera una de las vulneraciones de derechos humanos más flagrantes en nuestras sociedades, puesto que la protección de los niños y niñas es responsabilidad directa de los gobiernos y de los adultos. La violencia, en cualquiera de sus formas, atenta contra:

- El derecho del niño a la supervivencia (art. 6 de la CDN).
- El derecho del niño a su integridad y dignidad, a su protección de cualquier forma de violencia, abuso y explotación (art. 19 y 37 de la CDN).
- El derecho a la no discriminación (art. 26 de la CDN).
- El derecho del niño a la participación (art. 12 de la CDN).

El ámbito educativo es un ámbito clave en la prevención primaria, secundaria y terciaria del maltrato infantil. En cada uno de los niveles de prevención, desempeña una serie de tareas que ningún otro agente socioeducativo puede desarrollar.

Desde la prevención primaria contribuye a la formación y sensibilización de los niños y niñas, y de la comunidad educativa en general, incluidos padres y madres, tarea en la que se va a centrar el contenido de este artículo. Además, sensibiliza a los profesionales y les proporciona la formación necesaria para la detección de casos de maltrato infantil, procedimientos de actuación y formas de reaccionar ante la revelación de maltrato por parte de un alumno o alumna, además de pautas sobre cómo trabajar el tema en el aula e información sobre los recursos disponibles en la comunidad.

Pero es importante recordar también su papel en la prevención secundaria. El centro escolar puede favorecer la detección temprana de los casos de maltrato y dotar de recursos eficaces a los grupos especialmente vulnerables al maltrato, como los niños y niñas con alguna discapacidad física, sensorial o psíquica, desarrollando estrategias diferenciales que contemplen sus necesidades específicas.

La labor de prevención terciaria en el ámbito educativo debería, además, contemplar los siguientes aspectos: la atención inmediata, el acompañamiento y apoyo socioeducativo y afectivo a la víctima –prestando apoyo especializado y previniendo su revictimización– y al agresor, en caso de ser alumno o alumna del centro, para trabajar en red con otros agentes y servicios sociales implicados, prevenir su reincidencia y garantizar la privacidad de la información sobre el caso en el centro escolar, al mismo tiempo que se impide la negación del problema y/o el aislamiento social de los implicados. Así como comunicar los casos en los que se tenga sospecha de maltrato infantil a las autoridades pertinentes.

Entre todas las estrategias que el centro educativo puede desarrollar para la prevención del maltrato infantil, la inclusión en el currículo escolar de la educación afectivo-sexual, con un tratamiento adecuado de sus contenidos, es una de las más importantes. El espacio, tiempo y enfoque dedicados a estas enseñanzas generan unos aprendizajes en los niños y niñas que son esenciales para su protección ante el maltrato infantil.

En los últimos años, la *educación afectiva* ha comenzado a adquirir la relevancia que merece en el proceso educativo de un niño o niña. El sector educativo ha comprendido que existen una serie de aprendizajes que necesariamente deben ser incorporados al proceso educativo, que tienen que ver con el desarrollo emocional, el modo de relacionarse con los demás, de integrarse en la sociedad y con el bagaje previo que esa dimensión relacional y afectiva ha dejado en el desarrollo personal del niño.

Paralelamente, la *educación sexual* se ha incorporado en el currículo educativo como un componente de la educación para la salud. Aprendizajes concernientes a las pautas de autoprotección en las relaciones sexuales, los órganos genitales, los procesos de concepción, gestación y desarrollo, entre otros, se han ampliado y/o incorporado de

una manera más consciente y positiva al currículo educativo, como un contenido transversal a las distintas materias relacionadas y, también, como parte del contenido de algunas áreas o materias específicas.

Pero hay dos pasos más que es importante dar:

- Comprender, por un lado, *la necesaria integración de estas dos dimensiones del desarrollo personal (afectiva y sexual) en la educación*, para que sea posible aprender la relación que existe entre las relaciones sexuales y las relaciones afectivas pero, sobre todo, la relación entre afectividad, sexualidad y respeto a la voluntad y libertad del otro, y de uno mismo.
- Por otro, *sensibilizar a la comunidad educativa sobre el papel de la educación afectivo-sexual y de la educación en valores en la prevención primaria del maltrato infantil*, sobre lo que aún no existe conciencia suficiente. Prevenir un problema comienza por reconocer su existencia y dar estrategias al niño o niña para identificarlo. Al afrontar directamente el problema del maltrato infantil en la educación de los niños, no se trata sólo de contribuir al desarrollo de la afectividad y al conocimiento de la sexualidad humana; se trata de desarrollar al mismo tiempo la asertividad, de proporcionar referentes de lo que no debe ser, de lo que no deben permitir, de los límites que deben respetar y hacer respetar. Cuando evitamos el tema, lejos de proteger a los niños, los ponemos en una situación de riesgo.

La educación afectivo-sexual, en el marco de la educación en valores, proporciona a los niños y niñas aprendizajes esenciales, que, fruto de la experiencia de trabajo de la autora en el ámbito de la prevención del abuso sexual con menores, se han tratado de resumir a continuación.

Aprendizaje clave

Evitar las visiones excluyentes y dicotómicas del mundo: desarrollar el pensamiento crítico

Una de las dificultades más evidentes de la educación preventiva del maltrato infantil es su complejidad. Si se simplifica el problema, se corren dos riesgos:

- *La negación del problema.* Se da, por ejemplo, cuando se educa sin hablar a los niños del maltrato, haciendo como si no existiera o al menos no en mi centro, no en mi familia... , o se transmite que los maltratadores son gente desconocida o con la que no se mantienen afectos, cuando los datos reiteradamente prueban que el 80% de las agresiones las cometen adultos cercanos y queridos para el niño, o proceden de una persona que primero se gana su confianza y su afecto. Negar la existencia del problema implica poner a los niños y niñas en mayor riesgo de sufrirlo.
- Pero otro riesgo es dar una *visión alarmista*, que puede crear en el niño una visión temerosa del mundo y de los adultos.

Es necesario que el educador mantenga el equilibrio en el tratamiento del problema, de forma que evitemos estos riesgos, y la mejor forma de hacerlo es trabajando por el desarrollo de competencias que funcionen como barreras de autoprotección en los niños. Ante los dilemas que se plantean frecuentemente al afrontar estas enseñanzas, conviene detenerse en el enfoque:

- Evitar la simplificación: no hay buenas y malas personas, sino malos y buenos comportamientos.

Con frecuencia se tiende a simplificar los mensajes dirigidos a los niños, quizá intentando darles una visión protectora y segura del mundo. Por eso, a menudo los profesores y las familias no se sienten cómodos hablando de la violencia a los niños. Es una realidad que resulta tan difícil de justificar como de explicar. Sin embargo, como parte de la educación en valores y de la educación afectivo-sexual es fundamental abordar adecuadamente las posibles agresiones que se dan dentro de la familia, de la escuela (entre iguales) o de la comunidad más próxima. Para ello, es importante que los niños y niñas sean conscientes de su propia agresividad y de la violencia que pueden vivir en sus relaciones personales. Estos aprendizajes no se pueden adquirir desde una visión simplista y dicotómica del mundo (dividido en buenos y malos), desde la idea de que el maltrato siempre procede de otros, y además de personas desconocidas o que no les quieren, porque eso implica negar la posibilidad de la propia violencia, del maltrato intrafamiliar o de personas cercanas, o negar la posibilidad de la violencia en la pareja, entre otras realidades.

Asimismo, para una prevención eficaz del maltrato, *es importante que los niños aprecien la diferencia entre que alguien sea malo y alguien se comporte mal* y haga algo inaceptable e injustificable. Debemos ayudarles a entender que

las personas, cuando carecemos de valores, de otros recursos afectivos, de estabilidad emocional, de afecto o de equilibrio psicológico podemos ser capaces de maltratar a otra persona, aunque sean personas próximas. El objetivo es que contemplen el problema sin temor, pero con pautas de anticipación y de autoprotección.

Así, es esencial trabajar el aprendizaje de la *diferencia entre comprender y justificar*, de forma que los alumnos entiendan que hay acciones injustificables y que los derechos de todas las personas (incluidos ellos mismos) deben ser asumidos y respetados. Uno de los mayores retos en la prevención del maltrato infantil es que puedan entender esto con la misma claridad que comprenden progresivamente la complejidad de las relaciones humanas.

■ Educar en los derechos y deberes a la par

Los derechos del niño se han incorporado al marco jurídico y al currículo escolar. Pero, al mismo tiempo que adquirirían reconocimiento social (que no pleno cumplimiento) y estos aprendizajes se incorporaban al currículo, queda pendiente la armonización entre derechos y deberes en no pocas situaciones familiares, sociales e, incluso, escolares. Educar a los niños y niñas en sus derechos y libertades, hacerles conscientes de ellos y facilitarles su ejercicio conlleva igualmente educarles en la responsabilidad con sus deberes.

En la prevención del maltrato infantil en una de esas áreas, dónde hacerlo es, si cabe, más importante, puesto que no es posible enseñar a un niño lo que es su dignidad y libertad como ser humano y el respeto que merecen, sin enseñarle el respeto a la dignidad y libertad de las demás personas, y a ponerse en el lugar de otro. Una de las patologías que presentan las personas que maltratan a los niños es su falta de empatía, es decir, para ponerse en el lugar del otro, percibir sus necesidades, sus emociones y su sufrimiento. No olvidemos que los maltratadores fueron alguna vez niños, y que el propósito de la educación es tanto proteger a la infancia de hoy como prevenir el maltrato en el futuro.

La violencia contra la infancia es la mayor prueba de que el pleno cumplimiento de los derechos del niño dista mucho de ser una realidad. Por ello, es importante que el aprendizaje de los derechos y deberes sean incorporados explícitamente en la educación afectivo-sexual. Reconocer la propia agresividad o la violencia que uno mismo es capaz de ejercer debe ser parte de la educación en valores y afectivo-sexual de los niños y niñas.

El derecho a ser respetado y el deber de respetar son aprendizajes que no se culminan el uno sin el otro.

Las relaciones afectivas tienen luces y sombras: superar la ingenuidad que no permite aprender y convivir adecuadamente

Este segundo aprendizaje clave de la educación emocional, y afectivo-sexual, es muy útil en la prevención de maltrato infantil.

En ocasiones, la sociedad y los educadores planteamos las relaciones afectivas y amorosas a los niños como experiencias vitales perdurables y correspondidas, que siempre los van a hacer felices, donde realidades como la infidelidad, la mentira, la traición, el enfado o el dolor no tienen cabida. Esto no responde a la realidad de los afectos humanos y pone a los niños y niñas en indefensión, y, en el peor de los casos, en riesgo de sufrir malos tratos físicos y psicológicos por no poder anticipar ni reconocer las agresiones de aquéllos que aman, por no saber decir no sin sentirse culpables, por no poner límites a las relaciones, ni entender que no se puede justificar cualquier conducta en nombre del «amor». En nombre del cariño se pueden ejercer distintas formas de violencia que debemos enseñar a percibir como tales, y no a legitimar, justificar o excusar. Ser asertivo a la hora de expresar las propias necesidades, capaz de resolver los conflictos de manera no violenta, tener un autoconcepto ajustado a la realidad y autoestima son aprendizajes fundamentales en la prevención de la violencia que no se desarrollan adecuadamente bajo una visión idealizada de las relaciones humanas.

En este sentido, hay algunos aprendizajes que deben incorporarse a la educación emocional, de una manera explícita:

La diferencia entre interacción, vínculo y dependencia

La convivencia con las personas cercanas también debe basarse en el respeto a los derechos humanos, aunque ello no suponga la creación de vínculos afectivos. Los niños y niñas van a convivir con muchas personas, pero sólo con algunas de ellas van a construir relaciones únicas, significativas, que van a configurar su desarrollo, en las que van a invertir tiempo, compromiso y afecto. Pero el niño no necesita vincularse a todas las personas que aparecen en sus vidas, aunque sí necesita que las personas que deben constituirse en referentes de su desarrollo lo hagan.

Así mismo, el desarrollo de un vínculo positivo y la relación de dependencia no son situaciones complementarias, sino opuestas. El vínculo positivo es la base de seguridad que lleva a la persona a la exploración, al desarrollo y a la autonomía. Este tipo de vínculo posibilita la independencia, la separación, precisamente aquello que

impide la excesiva dependencia de los adultos. Los vínculos afectivos positivos hacen a los niños y niñas autónomos, mientras la relación de dependencia (en el fondo, un vínculo afectivo inseguro o negativo) impide su desarrollo.

Desde esta perspectiva, la sobreprotección a los niños y niñas que genera una dependencia inadecuada de sus figuras vinculares es también una forma de violencia, porque daña su desarrollo, impide su autonomía.

Los alumnos han de aprender que somos *violentos si impedimos la libertad y la autonomía de la persona amada*. Es un aprendizaje clave de la educación en valores, que debe estar presente en la educación afectivo-sexual.

Existen relaciones afectivas destructivas

Los alumnos han de llegar a comprender que existen vínculos afectivos destructivos, que hay personas (iguales o adultos) a las que quieren que les pueden hacer daño, voluntaria o involuntariamente. Se trata de un proceso que exige de los educadores grandes dosis de delicadeza y sensibilidad, pues rompe la idealización del niño sobre los afectos como algo que les mantiene a salvo del dolor. Pero es importante que sean conscientes de cuándo las personas (insistimos, iguales o adultos) que les quieren lesionan sus derechos, para que puedan poner límites y decidir libremente lo que desean o no desean en una relación sin sentirse culpables por estar traicionando los afectos.

El afecto es uno de los elementos que *se pueden* dar en la relación humana, pero *debe siempre* incluir el respeto como aspecto innegociable para construir un vínculo afectivo positivo con otra persona. La clave no está en si una persona te quiere o no te quiere, sino en lograr enseñar y aprender que con o sin afecto los derechos y libertades han de ser respetados. Ésta es una pauta de autoprotección que previene la construcción de vínculos afectivos destructivos. Una educación afectivo-sexual adecuada debe perseguir que los alumnos interioricen que no pueden otorgar su afecto a quien no les respeta, ni permitir la falta de respeto de aquéllos a quienes aman, ni faltar al respeto a nadie. Esto enlaza con los aprendizajes clave que se describen a continuación.

Asumir la responsabilidad sobre sus propias relaciones

Uno de los errores de enfoque más frecuentes en la educación afectivo-sexual y en la prevención del maltrato es hacer que los niños y niñas se perciban sólo como posibles víctimas, sin tener en cuenta que también pueden ser agresores. Un aprendizaje

clave es aprender a ser respetado, y otro es respetar al otro, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y relaciones.

No se trata sólo de enseñar pautas de control y canalización de las emociones positivas y negativas (de la agresividad o pasividad en este caso), o de aprender a dialogar y a resolver pacíficamente los conflictos, sino de que los niños aprendan que cuando deciden construir un vínculo afectivo con otra persona adquieren un compromiso con su bienestar y protección, *que el afecto implica compromiso por el cuidado y bienestar del otro*.

En este sentido, la diferencia entre la culpa y la responsabilidad es un aprendizaje clave. La culpa, que es un sentimiento común a todas las víctimas de maltrato, puede ser un componente destructivo para quien lo vive, porque dificulta el cambio de la situación. Es cierto que cuando hay un problema de relación o convivencia la responsabilidad es compartida entre los participantes; no hay un culpable único, salvo en los casos de maltrato a menores. En este caso, no hablaríamos de responsabilidad del niño, pero sí de pautas que el niño debe conocer para, si tiene edad para ello, poder comportarse de manera asertiva.

El abuso de poder en las relaciones personales

El poder es el concepto clave en el trabajo sobre violencia. Violencia es todo aquello que daña la integridad y dignidad de la persona y que se ejerce abusando del poder que se tiene sobre alguien. De hecho, para poder ejercer violencia sobre otra persona se ha de tener algún tipo de poder sobre ella (ya sea derivado del afecto, la superioridad física o la posición de autoridad). Se tiene poder sobre las personas que nos aman, igual que aquéllos a quienes amamos tienen poder sobre nosotros. El maltrato, en sus diferentes formas, es una realidad que tiene que ver con cómo las personas manejan el poder que tienen en sus relaciones personales. Por eso, aprender a reconocer y manejar el poder propio y ajeno debe ser uno de los aprendizajes clave de la educación afectivo-sexual en el marco de la educación en valores.

Es importante enseñar a los alumnos cómo se adquiere poder sobre otra persona, a ser conscientes de su situación con relación al poder, para que puedan decidir el uso que hacen de él y también el control del poder que se ejerce sobre ellos.

El poder es, en principio, un concepto neutro, es la capacidad para influir en la vida del otro, que se puede emplear de forma positiva o negativa. Empleada de forma positiva, posibilita el crecimiento individual a través de las relaciones, para lograr un beneficio para el que lo vive, o un beneficio del grupo o una labor de protección. En ese caso, es un poder legítimo. Empleada de manera negativa genera violencia, produce daño. En ese caso, la fuerza física genera lesiones, el amor dependencia y manipulación, la autoridad se vuelve autoritarismo y la diferencia crea desigualdad. Todas ellas son formas de violencia y dañan el desarrollo de niños y adultos.

Diferencia entre afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad

Un cuarto aprendizaje clave tiene que ver con el objetivo que se mencionaba al principio: los beneficios de aprender los vínculos entre las relaciones afectivas y las relaciones sexuales. En este sentido, procede enseñar a los alumnos la diferencia entre afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad. Son diferentes niveles de relación a los hay que acceder siempre de manera libre y consciente. El aprendizaje clave es que *el paso de un nivel de intimidad a otro nunca puede ser forzado, y lo deseable es que sea consciente y voluntario.*

De todas las personas con las que interactuamos, sólo con algunas establecemos vínculos afectivos significativos. En estas personas, ponemos nuestro afecto y, al mismo tiempo, les damos acceso a nuestra intimidad, pero los niños han de ir aprendiendo que el grado y parcela de intimidad puede y debe ser diferente, con diferentes relaciones afectivas.

Otro aprendizaje importante de la educación afectivo-sexual es que *la sexualidad es mucho más que la genitalidad.* Para un desarrollo sexual sano y completo de la persona y para prevenir el abuso sexual infantil, no se puede reducir el tratamiento de la sexualidad a las relaciones genitales. La primera comienza mucho antes que las segundas. Hay situaciones de abuso sexual –como obligar a un niño a ver pornografía, el exhibicionismo o los tocamientos– que no conllevan relaciones genitales, pero sí implican a la sexualidad, que no serán comprendidas como tal abuso sexual por los niños si los adultos les transmitimos una visión reduccionista de la sexualidad.

En el marco de este aprendizaje, hay algunos criterios que deben recordarse, aunque algunos excedan el período de la primera infancia:

- El paso de un nivel a otro –afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad– debe ser siempre libre y consciente. La sexualidad es una opción, y como tal debe ser contemplada.
- El enfoque de estas enseñanzas ha de ir acompañado, como en los casos anteriores, de sensibilidad, delicadeza y desde un enfoque positivo, es decir, combinando la desmitificación, la desculpabilización y la asertividad. Combinar la desmitificación del idealismo sobre las relaciones afectivas y sexuales, aceptación positiva y feliz de la sexualidad, y desculpabilización y asertividad de quien padece abusos. Las víctimas de maltrato, aunque no lo digan, casi siempre se sienten culpables del maltrato, creen que han hecho algo para merecerlo. En el trabajo de los educadores sobre este tema, es esencial abordar explícitamente el sentimiento de culpa.
- Se debe partir del reconocimiento de la sexualidad como parte del desarrollo humano desde el comienzo de la vida, es decir, del reconocimiento de la sexualidad infantil. La exploración del propio cuerpo y del de los otros, la autoestimulación y el juego son conductas no sólo normales en la infancia, sino deseables como parte del desarrollo del niño.
- El respeto a la propia persona, a sus sentimientos y al propio cuerpo es otra de las claves que subyace al progreso de las relaciones. Los niños deben aprender a tomar decisiones desde una actitud e información adecuadas y desde la libertad de no sentirse amenazados o chantajeados, que son dos de las formas de violencia psicológica más frecuentemente utilizadas para forzar el paso de un nivel de intimidad al siguiente.

A mí también me puede pasar, ¿qué hago entonces?

Partiendo de los anteriores, señalaremos por último un aprendizaje clave que es preciso incorporar en la educación afectivo-sexual, que tiene que ver con algunos aspectos concretos del maltrato infantil, partiendo de dos presupuestos fundamentales:

- *En principio, todo niño o niña está en riesgo de sufrir maltrato.* Es algo que les puede pasar, y la educación ha de dotarles de competencias y recursos emocionales para identificar el riesgo, protegerse y actuar, por pequeños que sean.

Y es especialmente importante que los centros escolares desarrollen estrategias específicas para trabajar con los grupos identificados como de riesgo, los niños con discapacidad o niños que viven en el seno de familias disarmónicas o con antecedentes, entre otros.

- *Considerar al niño como un ser activo y capaz de contribuir a su propia protección*, rompiendo el discurso victimista que muchas veces, desde una mala interpretación del concepto de prevención, se trasmite a los propios niños y niñas, que les deja una sensación de indefensión que aumenta el riesgo del maltrato.

Pero ¿cómo lograr estos aprendizajes?. Algunas pautas útiles para los educadores son:

- *Desmontando las falsas creencias* sobre el maltrato infantil: «este problema sólo se da en niveles socioeconómicos bajos», «a mí no me puede pasar», «en mi casa o mi familia nunca pasaría algo así», «los agresores son sólo hombres adultos, desconocidos y fácilmente detectables por su aspecto», etc.
- Ofrecer a los niños -cuando la edad ya lo permite- *pautas para la revelación* de lo que les sucede y enseñarles a pedir ayuda. En todo caso, es muy importante que los educadores del centro estén concienciados y alerta para identificar situaciones de riesgo, maltrato así como que creen vínculos afectivos con los niños que favorezcan la revelación.
- Potenciando desde el centro escolar la *relación con las familias, la comunidad y con la red de apoyo psicosocial* a niños y familias.
- Desarrollar estrategias específicas para trabajar la educación afectivo-sexual con los *grupos especialmente vulnerables* al maltrato infantil, por ejemplo, los niños y niñas con alguna discapacidad física, sensorial o psíquica.

Conclusiones

La educación afectivo-sexual y en valores supone una oportunidad única de abordar una serie de aprendizajes clave que pueden convertirla en una estrategia de prevención primaria del maltrato infantil realmente eficaz.

De entre todas las estrategias que el centro educativo puede desarrollar para la prevención del maltrato infantil, la inserción en el currículo escolar de los aprendizajes

clave de la educación afectivo-sexual es una de las más importantes. El espacio, tiempo y enfoque dedicados a estas enseñanzas generan unos aprendizajes en los niños y niñas, esenciales para su protección ante el maltrato infantil. Estos aprendizajes clave suponen: abandonar las visiones excluyentes y dicotómicas del mundo, ser conscientes de los claroscuros de las relaciones afectivas, comprender el abuso de poder dentro de las relaciones afectivas, percibir las diferencias entre afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad y adquirir pautas de protección, revelación y actuación ante una vivencia de maltrato infantil.

Estos aprendizajes dotan a los niños y niñas de valores y estrategias para prevenir e identificar el maltrato que pueden recibir de sus iguales o de los adultos, y el que ellos mismos podrían infligir a otros.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J. M. Y HORNO, P. (2004). *Una experiencia de buena práctica en la prevención del abuso sexual infantil: Advocacy, formación y generación de redes*. Madrid: Save the Children.
- ALONSO, J. M., FONT, P., VAL, A. Y RODRÍGUEZ-ROCA, J. (1999). *Ep! No badis!. Programa Comunitario para la Prevención del abuso sexual y otros malos tratos*. Barcelona
- BOWLBY, J. (1998). *Apego y pérdida*. Barcelona: Paidós
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA (2004). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo: manual de formación para el profesional*. Murcia: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración. Dirección General de Familia y Servicios Sectoriales.
- CYRULNIK, C. (2000). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa
- DEL CAMPO, A. Y LÓPEZ, F. (1997a). *Prevención de abusos sexuales a menores. Unidad Didáctica para Educación Infantil*. Salamanca: Amarú.
- (1997b). *Prevención de abusos sexuales a menores. Unidad Didáctica para Educación Primaria*. Salamanca: Amarú.
- (1997c). *Prevención de abusos sexuales a menores. Unidad Didáctica para Educación Secundaria*. Madrid: Amarú.
- DÍAZ HUERTAS, J. A. ET. AL. (1999). *Atención al maltrato infantil desde el ámbito sanitario*. Madrid: Conserjería de Sanidad de la Comunidad de Madrid.
- (2006). *Ámbito educativo y atención al maltrato infantil*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- DIGES, M. (1994). Los niños doblemente víctimas: su tratamiento en el proceso judicial. *Revista de Infancia y Sociedad*, 27/28.
- GOBIERNO DE ARAGÓN (2007). *El maltrato infantil. Propuesta de intervención para su detección desde el ámbito educativo*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia
- GOBIERNO DE CANTABRIA (2004). *Protocolo de actuación ante los casos de abuso sexual infantil, detección desde el ámbito educativo*. Santander: Autor.
- HORNO, P. (2004). *Educando el afecto*. Barcelona: Graó.
- (2004). *Amor, poder y violencia*. Madrid: Save the Children.
- (coord.) (2006). *Atención a niños y niñas víctimas de la violencia de género. Informe estatal y autonómicos*. Madrid: Save the Children
- HORNO, P., SANTOS, A. Y DEL MOLINO, C. (2000). *Manual de formación de profesionales sobre abuso sexual infantil*. Madrid: Save the Children.
- LÓPEZ, F. (coord.) (2000). *Desarrollo afectivo social*. Madrid: Martínez Roca.
- SAVE THE CHILDREN, GRUPO EUROPA (2000). *Abuso sexual infantil, programas de prevención ¿Cuál es el efecto del trabajo en prevención?* Seminario de Expertos, Helsingor 2000. Informe elaborado por Kate Holman.

Dirección de contacto: Pepa Horno Goicoechea. Save the Children. Plaza Puerto Rubio nº 28. 28053, Madrid, España. E-mail: pepahorno@yahoo.es

Políticas Públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años)

Public care policies for early infancy (0-6 years)

Amparo Valcarce García

Secretaria de Estado de Política Social, Familia y Atención a la Dependencia y Discapacidad. Madrid, España

Resumen

La Atención Temprana no contempla sólo a los niños y niñas que la precisan, sino también a su familia y a su entorno, con el objetivo de lograr su integración en el medio social y familiar, así como en el escolar. En la Escuela Infantil se producen condiciones e interacciones diferentes a las del medio familiar, que pueden indicar desviaciones en el proceso evolutivo, desajustes en el desarrollo psico-afectivo del niño y/o alteraciones en su comportamiento, que pueden pasar fácilmente inadvertidas a los padres y también al personal sanitario y no son detectadas hasta que el niño accede al contexto educativo. En cuanto a la protección en el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, la Atención Temprana a los menores de 3 años se integrará en los diversos niveles de protección que se establecen en la Ley de la Dependencia y sus formas de financiación.

Palabras clave: Atención Temprana, desarrollo infantil, situación de riesgo, discapacidad, escuela infantil, dependencia.

Abstract

Early Care takes envisages not only young boys and girls needing it, but also their families and their environment, with the purpose to achieve their integration in the social, family, and school environment as well. In the Nursery School there are conditions and interactions, different from those in the family environment, that can indicate deviations in the development

process, problems of adjustment in the psycho-emotional development of the child and/or alterations in its behaviour, that can easily go unnoticed to parents and health personnel and are not detected until the child accedes to the educational context. Concerning the protection within the System for Personal Autonomy and for Care to Dependence, the Early Care to children under 3 years will be integrated in the different levels of protection provided for by the Act on Dependence and its ways of funding.

Key words: Early Care, child development, situation of risk, disability, nursery school, dependence.

El diagnóstico en la Atención Temprana: de la evaluación a la intervención

La Atención Temprana tiene como finalidad proporcionar a los niños y niñas entre 0 y 6 años los estímulos necesarios para subsanar los trastornos del desarrollo que pueden presentar o disminuir los factores de riesgo, a partir de un modelo biopsicosocial.

El *Libro Blanco de Atención Temprana* (Real Patronato sobre Discapacidad, 2000) define la Atención Temprana como:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

La Organización Mundial de la Salud estima que entre un 2% y un 3% de la población infantil de 0 a 6 años puede presentar trastornos patológicos de diferente índole, y entre un 5% y un 8% puede presentar déficit o trastornos que van a dificultar el proceso normal de su crecimiento y desarrollo, es decir, más de 200.000 bebés y niños y niñas de hasta 6 años, precisan en España Atención Temprana.

Si hoy está aumentando la tasa de bebés que requieren tratamientos de Atención Temprana es consecuencia de dos factores convergentes: por un lado, están aumentando

las cifras de niños nacidos prematuros, cuyo frecuente bajo peso es un factor de riesgo de discapacidad y, en segundo lugar, el perfeccionamiento de la asistencia sanitaria neonatal que hace que estos niños de riesgo sobrevivan a la complicaciones, gracias a la calidad de nuestro Sistema Nacional de Salud.

Para hacer frente a este reto, hoy nos encontramos ante un concepto de Atención Temprana en el que la salud, la educación y las ciencias sociales están directamente implicadas; se centra en el desarrollo evolutivo del niño y en la repercusión de la interacción social en el desarrollo humano en general y del niño en particular.

El cambio originado es muy relevante: se ha pasado de un tipo de intervención principalmente basada en el niño, a uno más amplio en el que participan el niño, la familia y el entorno y que se corresponde con una concepción más amplia de la discapacidad. Es decir, el cambio de un modelo «médico» a uno «social», lo que ha convertido la Atención Temprana en una actividad muy compleja en la que resulta imprescindible el trabajo en equipo, la colaboración con la familia y con otros recursos sociales.

Por ello, la Atención Temprana debe de formar parte de un proceso integral que tiene como fin último el desarrollo armónico de los niños. Se trata de optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño y prevenir y reducir las limitaciones en su funcionamiento personal, así como la posible situación de dependencia futura, de potenciar las capacidades de desarrollo y bienestar con el fin de lograr su más completa integración en el medio familiar, escolar y social.

Los trastornos y alteraciones del desarrollo que establece el *Libro Blanco de la Atención Temprana* son los siguientes:

- *Trastorno en el desarrollo motriz.* Se aplica este diagnóstico cuando consideramos se presenta una patología a nivel de vías, centros o circuitos nerviosos implicados en la motricidad. Se incluyen las diferentes formas y grados de parálisis cerebral, espina bífida, miopatías, etc. y también diferentes disfunciones motrices menores (retardo motriz, hipotonía, dificultades en la motricidad gruesa o fina...).
- *Trastorno en el desarrollo cognitivo.* Se incluye en este grupo a los trastornos referidos a diferentes grados de discapacidad mental, funcionamiento intelectual límite y disfunciones específicas en el procesamiento cognitivo.
- *Trastorno en el desarrollo sensorial.* Se incluyen en este grupo los déficits visuales o auditivos de diferente grado.
- *Trastorno en el desarrollo del lenguaje.* Se incluyen en este grupo las dificultades en el desarrollo de las capacidades comunicativas y verbales tanto a nivel de comprensión del lenguaje como de sus capacidades expresivas o de articulación.

- *Trastorno generalizado del desarrollo.* Este grupo comprende los niños que presentan alteraciones simultáneas y graves de las diferentes áreas del desarrollo psicológico (autismo y formas menores relacionadas con el autismo y la psicosis).
- *Trastorno de la conducta.* Se incluye en este grupo a aquellos niños que presentan formas de conducta inapropiadas y a veces perturbadoras.
- *Trastornos emocionales.* Se incluyen aquí a los niños que presentan manifestaciones de angustia, de inhibición, síntomas y trastornos del humor, etc.
- *Trastorno en el desarrollo de la expresión somática.* En este grupo se incluyen los niños que presentan patologías funcionales en la esfera oral alimentaria, respiratoria, del ciclo sueño-vigilia, en el control de esfínteres, etc.
- *Retraso evolutivo.* En este grupo consideramos aquellos niños que presentan un retardo evolutivo y no se sitúan en ninguno de los apartados anteriores. Constituye a menudo un diagnóstico provisional, que evoluciona posteriormente hacia la normalidad (evolución frecuente en el caso de niños que han padecido o padecen enfermedades crónicas, hospitalizaciones, atención inadecuada), y en otros casos a diferentes disfunciones, siendo la más frecuente el trastorno en el ámbito cognitivo.

Evaluación de la Atención Temprana

Lo que sucede en los primeros meses y años de la vida tiene un efecto posterior en distintas etapas del desarrollo del niño.

En los primeros años de vida, el desarrollo infantil está en constante evolución, que se manifiesta en una progresiva adquisición y perfeccionamiento de las funciones de movilidad, de comunicación y de interacción social. Por ello, una de las principales acciones que se deben llevar a cabo en la Atención Temprana es la detección precoz de los riesgos de las deficiencias que pueden causar trastornos en el desarrollo.

En el desarrollo infantil, las alteraciones graves suelen identificarse antes de los 24 meses, sin embargo, existen disfunciones que pueden pasar desapercibidas hasta la escolarización, como las denominadas disfunciones de alta prevalencia y baja severidad.

La evaluación interdisciplinar de los niños señala una serie de indicadores de cada área de evaluación que requieren un seguimiento con el fin de descartar o paliar dificultades en el desarrollo. Los indicadores más significativos son:

- *Área Neuropediátrica.* Trastornos del tono muscular (hipotonías e hipertonías), déficits sensoriales (principalmente auditivos y visuales).
- *Área Psicoevolutiva.* Las subáreas: Persona/Social, Adaptativa y de Comunicación Receptiva.
- *Área de Autonomía y Comportamiento.* Conductas desafiantes y/u oposicionistas, trastornos del sueño y de la alimentación, dificultades en la adaptación y relación en la escuela, dificultades de atención e inquietud.

Un seguimiento e intervención integral de estos indicadores permitirá descartar y prevenir la aparición de posteriores dificultades del desarrollo, atendiendo precozmente las demandas que puedan surgir en los niños y dotando a las familias de habilidades y recursos para optimizar el desarrollo de sus hijos.

Intervención

La Atención Temprana realiza sus actuaciones distinguiendo tres niveles de intervención: prevención primaria, secundaria y terciaria.

Prevención primaria

Todas las actuaciones destinadas a evitar las condiciones que pueden conducir a la aparición de las deficiencias o trastornos del desarrollo infantil, a la protección de la salud y a la promoción del bienestar y sus familias. Comprende derechos como la asistencia sanitaria, el permiso por maternidad o situaciones de acogida o adopción.

Es en este nivel donde se identifican y señalan ante las instituciones sociales circunstancias relevantes para elaborar normas y reconocer derechos universales en el ámbito de la promoción y protección del desarrollo infantil.

Los poderes públicos tenemos que impulsar políticas sociales que superen situaciones de desventaja para los niños y niñas. En la aplicación de las políticas sociales, hemos de tener en cuenta que los niños desfavorecidos, bien sea por padecer algún tipo de discapacidad, enfermedad, abandono o maltrato, son un sector de nuestra población muy sensible a sufrir las duras consecuencias que supone la falta de oportunidades para alcanzar un desarrollo adecuado.

En este sentido, se ha puesto en marcha el *Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia 2006-2009*, como instrumento integrador para lograr el pleno desarrollo de los derechos y la igualdad de oportunidades para la infancia y la adolescencia, partiendo de un compromiso asumido por todas las Instituciones públicas y por las ONG, lo que constituye un verdadero pacto en favor de los derechos de la infancia.

El Plan Estratégico centra su atención en la construcción de una cultura de cooperación entre las instituciones públicas y privadas comprometidas en la promoción y defensa de los derechos de la infancia y adolescencia que revierta en un mejor aprovechamiento de los recursos existentes para alcanzar objetivos como la atención temprana a menores en situación de dependencia.

En la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia* (Ley 39/2006, de 14 de diciembre) se contempla, en su disposición adicional decimotercera, que el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia atenderá las necesidades de ayuda a domicilio y, en su caso, prestaciones económicas vinculadas para cuidados en el entorno familiar a favor de los menores de tres años acreditados en situación de dependencia. Para su valoración se incorporará una escala específica al instrumento de valoración que prevé el art. 27.

Esa escala de valoración específica, que va a permitir establecer el grado de dependencia, recoge información acerca de

- *Las Variables de Desarrollo*, relacionadas con la actividad motriz y la actividad adaptativa.
- *Las Necesidades de Apoyos en Salud*, que valoran el peso al nacimiento, las medidas de soporte para funciones vitales (alimentación, respiración, función renal y urinaria, función antiálgica, función inmunológica) y las medidas para la movilidad.

En cuanto a la protección, la atención a los menores de tres años se integrará en los diversos niveles de protección que se establecen en el art. 7 de la Ley de la Dependencia y sus formas de financiación.

Así, se promoverá, en el seno del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, la adopción de un plan integral de atención para los menores de tres años en situación de dependencia, que contemplará las medidas que se deban adoptar por las Administraciones Públicas, sin perjuicio de sus competencias para facilitar atención temprana y rehabilitación de sus capacidades físicas, mentales e intelectuales.

Prevención secundaria

Su objeto es la detección precoz de enfermedades, trastornos o situaciones de riesgo, a través de programas especiales dirigidos a grupos específicos de niños en situación de riesgo, como, por ejemplo, los niños prematuros.

La investigación epidemiológica permite identificar a los grupos de personas de riesgo que precisan una atención especial. Dentro de este segundo nivel, destacan actuaciones como:

- La Sensibilización de los profesionales y de la población general para su detección precoz.
- Elaboración de protocolos de actuación para cada uno de los colectivos en situación de riesgo.
- Coordinación de los servicios implicados con el de Atención Temprana.

Es especialmente importante en este punto la positiva repercusión que tiene una disciplina que ha ido introduciéndose en el campo de la medicina durante los últimos 50 años: la Genética. Al principio lo hizo tímidamente pero en las últimas décadas del siglo pasado irrumpió en nuestras vidas de una forma intensa haciendo que, hasta los muy profanos en la materia, nos sintamos profundamente interesados por los rápidos avances que se están produciendo.

Nuestro interés no es gratuito; sabemos que la Genética, el conocimiento del genoma humano, está revolucionando la medicina de una forma espectacular. Hoy es posible determinar en muchos casos la enfermedad preclínica, realizar la identificación de individuos portadores y ofrecer un diagnóstico prenatal; y, con seguridad, en un plazo relativamente corto, esta ciencia nos dará la posibilidad de conseguir tratamientos eficaces para enfermedades que ahora suponen una verdadera calamidad para muchas personas y sus familias.

El diagnóstico prenatal convertirá a muchos síndromes en evitables y el diagnóstico precoz va a permitir a las personas afectadas recibir una atención temprana, mejorando notablemente las consecuencias derivadas de su patología.

Los diagnósticos de origen genético son complejos: requieren una buena preparación de los profesionales, disponer de abundantes medios para los científicos y un amplio número de laboratorios genéticos.

Un retraso en el diagnóstico significa la pérdida de la atención temprana necesaria desde los primeros días de vida en el caso de los niños. Esta atención debe hacerse extensiva a las familias, cubriendo las necesidades sociales, educativas y sanitarias de la persona afectada y

su entorno familiar; por otro lado, el diagnóstico temprano en una enfermedad agresiva, puede significar mejorar su calidad de vida, o, incluso, salvarla de una muerte segura.

Estas son razones más que suficientes para que todos los poderes públicos, realicemos un esfuerzo que nos permita avanzar más rápidamente y de una forma más efectiva en estos campos que van a repercutir de una forma tan decisiva en muchas familias de nuestro país: en su futuro y en su calidad de vida.

En el caso de la detección de síndromes de origen genético en niños, la angustia de los padres es doble; en primer lugar la ansiedad se dispara cuando para emitir un diagnóstico, se ven sometidos a un peregrinaje en el que, cada hora, esa carga se hace más pesada y donde el pronóstico se va agravando sucesivamente. Por otra parte, el hecho de tener que desplazarse lejos, a veces sin medios, en un ambiente que no conocen y que perciben como hostil, con un lenguaje de comunicación que no entienden, hace que la familia viva de manera especialmente traumática ese hecho.

La genética humana es una ciencia apasionante y también es una herramienta de incontables posibilidades que abre todo un mundo de beneficios. No se puede detener ni obstaculizar su desarrollo porque su conocimiento va a evitar la inquietud y el sufrimiento de muchas familias al introducir una nueva perspectiva en el panorama sanitario para que en un futuro muy cercano, muchos síndromes sean evitables.

La prevención de los trastornos del desarrollo a través del diagnóstico genético también constituye un logro y, poco a poco, vamos avanzando hacia un futuro mucho más clarificador. Los nuevos descubrimientos y su aplicación en reproducción asistida plantean perspectivas más favorables para aquellas personas que, siendo portadoras, desean tener hijos, asegurando que éstos nazcan sin la posibilidad de tener algún tipo de discapacidad por un problema genético.

La Ley de Reproducción Asistida (Ley 14/2006, de 26 de mayo) y la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*, (Ley 39/2006, de 14 de diciembre) junto con la *Ley de Investigación Biomédica* (Ley 14/2007, de 3 de julio) son una muestra inequívoca del interés por progresar en este campo de la ciencia médica, con garantías de actuar de forma segura y respetuosa con los derechos de los ciudadanos.

La *Ley de Reproducción Asistida* regula las técnicas de reproducción asistida en la prevención y tratamiento de enfermedades de origen genético o hereditario y las condiciones en las que podrá autorizarse la utilización de gametos y preembriones humanos con fines de investigación. Esta Ley también autoriza la práctica de las técnicas de diagnóstico preimplantacional para la prevención de enfermedades hereditarias graves no susceptibles de curación tras el nacimiento o para la detección de

otras alteraciones que puedan comprometer la viabilidad del preembrión. Asimismo, atiende la demanda de las familias afectadas, en casos limitados y excepcionales, pudiendo autorizarse el uso de estas técnicas con fines terapéuticos para terceros, con la autorización expresa de las autoridades sanitarias, lo que permitirá que familias españolas no tengan ya que trasladarse a otros países, como sucedía hasta ahora, para realizar estas técnicas y poder salvar a sus hijos enfermos.

La *Ley de Investigación Biomédica*, por su parte, da respuesta a las nuevas perspectivas de investigación surgidas como consecuencia de los últimos avances científicos ligados, entre otros aspectos, al uso de células madre, tests genéticos o la creación de biobancos. Estas novedades precisan de una nueva regulación, no sólo en sus aspectos científicos sino también ético-jurídicos, acorde con el actual escenario en que se desarrolla la investigación.

La nueva norma establece el marco legal necesario para que España no se quede atrás en la investigación biomédica, fomentando este tipo de investigación y asegurando, al mismo tiempo, que se realiza con las máximas garantías éticas, de calidad y de seguridad.

El objetivo básico de la Ley de Investigación Biomédica es que los ciudadanos se beneficien de los nuevos logros científicos que se puedan derivar de la misma para el tratamiento y prevención de las enfermedades, algunas de ellas sin alternativas terapéuticas en la actualidad, pero que este beneficio potencial se ajuste a los criterios éticos y jurídicos establecidos.

La Ley regula también aspectos relacionados con los cribados neonatales y análisis genéticos que permiten identificar si una persona es portadora o está afectada por algún tipo de alteración genética que pueda predisponerla al desarrollo de una enfermedad o condicionar su respuesta a un tratamiento.

Los cribados genéticos, que la ley regula con particular detalle, son programas dirigidos a detectar una enfermedad o el riesgo grave de padecerla por parte de un grupo determinado de población. Su fin es tratar precozmente la enfermedad, mediante las medidas científicas disponibles o, en caso de no existir tales, ofrecer el acceso a medidas preventivas que puedan retrasar la aparición de la misma.

Prevención terciaria

Se corresponde con actuaciones dirigidas a remediar las situaciones de crisis biopsicosocial, como puede ser el nacimiento de un niño con discapacidad o la aparición de un trastorno en el desarrollo. Consiste en trabajar sobre el niño, su familia y el

entorno a fin de eliminar o minimizar las consecuencias negativas de los trastornos o disfunciones del desarrollo.

Hoy sabemos que la atención temprana es determinante, porque permite orientar acciones específicas dirigidas tanto al niño como a la familia y al entorno. Los procedimientos que se siguen logran reducir los problemas de desarrollo, además de beneficiar todos los aspectos de la integración. Otro aspecto destacable es que contribuye, a reducir el sufrimiento de las familias que, de este modo, afrontan y planifican el apoyo al niño afectado.

En nuestra sociedad, la familia es un factor esencial para garantizar el bienestar y la cohesión social, siendo su participación muy importante en la atención a personas en situación de dependencia.

En muchas ocasiones, son los padres o personas cercanas al entorno familiar las que, en la interacción diaria con el niño, pueden detectar una desviación en el comportamiento de su hijo con respecto a otros niños. Por ello, un elemento a tener en cuenta para facilitar la atención temprana que los padres reciban la atención e información adecuada para dar respuesta a sus posibles inquietudes, para poder valorar el desarrollo del niño y para que puedan afrontar los problemas que se presenten a lo largo de la intervención.

Tras la incorporación del niño o niña a la escuela infantil, los maestros y educadores constituyen un importante agente de detección, pudiendo apreciar problemas en las capacidades y comportamientos básicos para el aprendizaje: habilidades motoras, de socialización, de lenguaje, dificultades de atención y perceptivas y limitaciones cognitivas o emocionales que no habían sido detectadas en otros ámbitos

En la Escuela Infantil se producen condiciones e interacciones diferentes a las del medio familiar, que permiten en muchos casos poner de manifiesto la presencia de desviaciones en el proceso evolutivo, desajustes en el desarrollo psico-afectivo del niño y/o alteraciones en su comportamiento, que por su propio carácter o por la menor gravedad del trastorno, pueden pasar fácilmente inadvertidas a los padres y también al personal sanitario y no son detectadas hasta que el niño accede al contexto educativo.

Según el *Libro Blanco de Atención a las Personas en Situación de Dependencia en España*, las intervenciones de los Servicios Sociales en la Atención Temprana van encaminadas a la prevención de situaciones de riesgo social y a mejorar el bienestar de los niños y niñas y su familia. Los programas de prevención e intervención sociales actúan en el entorno familiar y social. Antes de derivar al niño/a y su familia, se elaborará un plan de intervención individualizado en función de las siguientes variables:

- La edad del niño/a.
- El grado de afectación, discapacidad y dependencia.

- La situación familiar.
- El entorno físico y social.
- La participación en otros programas o actividades.

El Real Patronato sobre Discapacidad

El Real Patronato sobre Discapacidad ha visto, prácticamente desde sus inicios, la necesidad de coordinar las actuaciones en Atención Temprana que desde diferentes ámbitos se venían desarrollando, así como de impulsar los trabajos de los profesionales implicados en la materia. Por ello, desde el año 1990 viene apoyando estas reuniones interdisciplinarias sobre poblaciones de alto riesgo.

Los objetivos del Real Patronato han sido: establecer un fundamento científico y desarrollar técnicamente la Atención Temprana, definir la garantía pública de la prestación y de los organismos responsables, delimitar los papeles profesionales y conectar las iniciativas autónomas o voluntarias.

En 1978, el entonces Real Patronato de Educación Especial, auspició y coordinó el *Plan Nacional de Prevención de la Discapacidad*, que supuso la puesta en marcha de una serie de acciones asistenciales, informativas y normativas en los ámbitos perinatal, pediátrico y metabólico-genético, y aunque formalmente dicho Plan perdió su vigencia en 1983, muchas de las acciones iniciadas persistieron, encontrando recursos y acomodos institucionales que facilitaron el desarrollo de las acciones previstas.

Este Plan, además de su propia virtualidad técnica, supuso un punto de encuentro de muchos profesionales dedicados a estas tareas. Entre ellos, el Grupo Genysí que, junto con el Real Patronato, desde el año 1990 ha llevado a cabo anualmente reuniones interdisciplinarias sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias.

Desde finales de los años setenta, y sobre todo en los años ochenta, proliferan en España distintas experiencias que tratan de dar respuesta al principio de pronta actuación ante la aparición de una discapacidad mediante una intervención inmediata, un diagnóstico y una detección lo más precoces posibles.

El año 1982 trajo consigo la publicación, por parte de Naciones Unidas, del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* y, en España, la LISMI (*Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos*).

En ambos documentos se hacía mención a la prevención y a la necesidad de una pronta actuación ante la aparición de las deficiencias. Sin embargo, no es hasta que empiezan a aparecer las leyes de servicios sociales de las distintas Comunidades Autónomas cuando nos encontramos con referencias expresas a los centros o servicios de Atención Temprana. Será el Ministerio de Educación y Ciencia quien, a partir de 1986, mediante convenios de colaboración con distintos Gobiernos Autonómicos, ponga en marcha un «Programa de atención temprana e integración en la educación infantil».

El Real Patronato sobre Discapacidad ha visto la necesidad de impulsar los trabajos de los profesionales de la Atención Temprana. Así, desde un primer momento, ha apoyado las iniciativas presentadas por el GAT (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana), cuyos componentes, propusieron al Real Patronato la elaboración de un documento base de la Atención Temprana en España, tarea culminada con la publicación en el año 2000 del Libro Blanco que actualmente es referencia, no sólo nacional, sino también internacional y cuya demanda, por parte de los profesionales del sector, es constante.

En respuesta a esta demanda, se editó en el año 2005 una versión en lengua inglesa y ahora una versión en lengua árabe, que ha sido presentada en noviembre de 2007, en Toledo, el «Congreso Interdisciplinar de Atención Temprana. Una apuesta de futuro, un compromiso compartido».

Desde un enfoque ético y en términos de rentabilidad social, la Atención Temprana es la mejor inversión que podemos hacer para evitar consecuencias negativas en los niños con trastornos en su desarrollo, porque si el impulso ético debe orientar nuestras actuaciones como ciudadanos, es evidente que existen situaciones en las que adquiere un protagonismo singular y éste es, claramente, uno de ellos, por dos razones: porque los niños son el futuro de nuestra sociedad, y porque actuando en circunstancias particularmente difíciles para ellos podemos reorientar sus vidas y paliar las dificultades que ya se hayan manifestado.

Debemos continuar trabajando hasta conseguir que, las personas con algún déficit en el desarrollo tengan las garantías suficientes para vivir con el grado de autonomía que sus capacidades les permitan, con el mayor grado de integración posible y, ante todo, con una plena igualdad de oportunidades y equiparación de derechos.

Referencias bibliográficas

LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE: 30/04/1982.

LEY 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida. BOE: 27/05/2006.

LEY 32/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE: 15/12/2006.

LEY 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica. BOE: 4/07/2007.

Dirección de contacto: Amparo Valcarce. Secretaria de Estado de Política Social, Familia y Atención a la Dependencia y Discapacidad. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. C/ Alcalá, 34. 28009, Madrid. E-mail: mamparo.valcarce@mec.es



Investigaciones y estudios

School +: un proyecto europeo para repensar la Enseñanza Secundaria

School+: a European project to rethink Secondary Education

Alejandra Bosco Paniagua

Universidad Autónoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Àrea de Didàctica i d'Organització Educativa. Barcelona, España

Verónica Larráin Pflingsthorn

Universidad de Barcelona. Facultat de Belles Arts. Departament Dibuix

Juana M^a Sancho Gil

Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Didàctica i Organització Educativa. Barcelona, España

Fernando Hernández y Hernández

Universidad de Barcelona. Facultat de Belles Arts. Departament Dibuix. Barcelona, España

Resumen

El V Programa Marco de la Comisión Europea a través del programa de «Las Tecnologías de la Sociedad de la Información» (IST), impulsó, en el año 2000, la línea de investigación, desarrollo e innovación denominada «La escuela del mañana» con el objetivo de desarrollar y evaluar nuevos entornos de aprendizaje que utilicen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la mejora del aprendizaje en la escuela. *School+*: *Más que un sistema informático para construir la escuela del mañana* fue uno de los proyectos seleccionados. Los datos en los que se basa este artículo forman parte de los estudios de caso realizados para analizar y discutir la utilización de un sistema digital de gestión del aprendizaje y un modelo de enseñanza basado en la indagación en veinte escuelas secundarias de cinco países europeos. La observación participante, el análisis de documentos y los diarios de campo fueron los principales métodos utilizados. Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación relacionados con el cambio y la mejora de la escuela secundaria. Se centra en los

procesos que aluden no sólo a la utilización de las TIC sino a nuevas maneras de enfocar la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo colaborativo en y entre las escuelas y otros agentes educativos. El foco del artículo es la constitución de redes de colaboración entre la escuela y la universidad, los logros y dificultades que comporta organizar la enseñanza de forma alternativa y el papel de la tecnología para apoyar estos procesos.

Palabras clave: escuela del mañana, innovación y cambio educativo, enseñanza para la comprensión, tecnologías de la información y la comunicación, aprendizaje por proyectos de trabajo, currículo integrado, sistemas digitales de gestión de la enseñanza, desarrollo profesional del profesorado.

Abstract

The Fifth Framework Programme of the European Commission through the Information Society Technologies Program (IST), aimed to the development of a more accessible Information Society for all, launched in the year 2000, a call for RTD proposals under the action line of "The School of the Future". The purpose of this initiative was developing and testing new learning environments integrating accessible ICT devices to improve teaching and learning. *School+*: *More than a platform to build the school of tomorrow* was one of the eleven selected projects. This paper builds on data collected through twenty case studies carried out to analyse and discuss the impact of the use of a digital learning management system and an inquiry based teaching and learning perspective in twenty secondary schools of five European countries. Participant observation, document analysis, focus groups and field notes were the most important research method used. This paper offers some of the research results in relation to change and improvement in the secondary school. The processes involved allude not only to the use of ICT but also to new ways of approaching teaching and learning and to the collaboration in and between schools and other educational agents. The paper focuses in the establishment of collaborative networks between schools and universities, the strengths and weaknesses derived of implementing alternative teaching and learning modes, and the role of technology to foster these process.

Key words: schooling for tomorrow, educational innovation and change, teaching for understanding, Information Technology in education, topic work, integrated curriculum, digital learning management systems, teachers' professional development.

El V Programa Marco: acciones para concretar hoy la escuela del mañana

El V Programa Marco de la Comisión Europea (1998-2002) destinó 3.600 millones de euros a la línea de investigación, desarrollo tecnológico y demostración denominada «La sociedad de la información fácilmente accesible para todos» (Information Society Technology Program-IST). A pesar de que la Comisión Europea carece de competencias en materia de educación, una de las convocatorias específicas de este programa fue la denominada «La escuela del mañana»¹. Los orígenes de esta iniciativa se encuentran en una de las estrategias planteadas por la cumbre del Consejo de Europa en Lisboa el año 2000, destinada, entre otras finalidades, a preparar el paso hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento. Para favorecer este proceso parecía necesario:

- El acceso a una infraestructura de comunicaciones más barata y de mejor calidad.
- El acceso a los conocimientos que se necesitan para vivir y trabajar en la sociedad actual a través de la educación y la formación.
- La mejora de las políticas relativas al desarrollo la sociedad de la información, a través de la aceleración de reformas estructurales favorecedoras de la competitividad y la innovación.

El objetivo de la convocatoria de la «La escuela del mañana» era desarrollar y evaluar nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje para la enseñanza primaria y secundaria basados en las tecnologías digitales de la información y la comunicación, teniendo en cuenta el conocimiento y las habilidades que necesitan los ciudadanos de la sociedad actual. Esta iniciativa se sustentaba en el reconocimiento de que para vivir en una sociedad caracterizada por el cambio, estos conocimientos y habilidades tienen que ir más allá de la adquisición tradicional de información sobre hechos, técnicas y algoritmos, para poner el énfasis en las actividades cognitivas de orden superior.

¹ La necesidad de transformar la escuela actual ha sido planteada por distintos países y organismos internacionales. Los primeros lo han intentado a través de las reformas del sistema educativo y el fomento de la experimentación a través de convocatorias como las de *Las escuelas del siglo XXI*, promulgada por George Bush padre en la década de 1980. Los segundos mediante la realización de informes como el llevado a cabo por Delors y otros (1996) y Morin (2000; 2001) para la UNESCO, o el programa de investigación desarrollado por la OCDE sobre *Las escuelas las mañana* (OCDE, 2001; 2006a; 2006b; Istance, 2006).

El proyecto *School+ Más que un sistema informático para construir la escuela del mañana*², se presentó a esta convocatoria y fue uno de los once seleccionados. Su objetivo central era promover una cultura de cambio, mejora y reflexión sobre la educación escolar actual para contribuir a la creación de una nueva organización de los entornos de enseñanza y aprendizaje basada en la consideración de otras formas de construcción del conocimiento y el desarrollo de un sistema digital de gestión del aprendizaje.

Objetivos de School +

El proyecto partía de la consideración de que equipar una escuela con ordenadores e incluso capacitar a los docentes en el uso de determinadas aplicaciones informáticas no era suficiente para dar respuesta a los importantes cambios a los que se enfrenta la educación (McClintock 2000; McCornic y Scrimshaw, 2001; Cuban, 2001). De hecho, muchas prácticas orientadas a promover el uso de las TIC en las escuelas no han conllevado una nueva forma de entender el aprendizaje más acorde con las necesidades de cada persona y de la sociedad actual (Ringstaff y Kelley, 2002; Kozman, 2003; Oppenheimer, 2003). Esto es así porque, en general, las iniciativas que promueven el uso de las TIC no suelen tener en cuenta las necesidades de los centros, ni de sus integrantes, ni proponer formas de enseñar y aprender que de manera concreta ofrezcan alternativas a las prácticas vigentes. De este modo, School+ se planteó desde un inicio contribuir a:

- Promover una cultura de cambio tanto pedagógico como tecnológico en la que los centros educativos fueran los auténticos protagonistas.
- Diseñar, desarrollar y evaluar un sistema de gestión del aprendizaje digital –el *School + Microcosmos*– que permitiera poner en práctica perspectivas de enseñanza y aprendizaje acordes con el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

² Las entidades participantes en el proyecto fueron: la Universidad de Barcelona (coordinadora) y el IES Bernat Metge de España; Extreme Media Solutions Ltd. y la escuela secundaria Ellinogermaniki Agogi S.A. de Grecia; el Samuel Neaman Institute y la Alliance High School Haifa de Israel; la Universidad de Oulu y la escuela secundaria Oulunsalo de Finlandia; la Univerzita Karlova y el Gymnazium F.X. Saldy de la República Checa. Para más información: <http://fint.doc.d5.ub.es/school-plus>

- Aportar tecnologías (formas de hacer) organizativas y simbólicas para superar aquello que impiden el cambio y la mejora en las escuelas, como consecuencia de la falta de visión pedagógica de muchos enfoques de uso educativo de las TIC que no atienden a la complejidad de los entornos escolares.

Cuando se denominó al proyecto *Más que un sistema informático para construir la escuela del mañana*, con este *Más...* estábamos haciendo referencia a la necesidad de desarrollar junto con el sistema informático, tecnologías simbólicas y organizativas que permitiesen a los institutos repensarse como organizaciones que aprenden en la era digital. De ahí que los institutos participantes no fueran concebidos como meros ejecutores de las ideas de otros, sino como agentes activos que formaban parte integral del diseño y desarrollo del proyecto. Por tanto, el consorcio fue constituido por cinco escuelas secundarias, más cuatro universidades y una pequeña empresa.

Las bases teóricas de este proyecto se encuentran en una forma de entender la investigación y la innovación educativa en la que no es posible desconsiderar la estructura, las prácticas y los valores fuertemente arraigados en la cultura o *etbos* de la escuela. Cualquier cambio que quiera marcar la diferencia ha de partir de la estructura escolar existente y contar con sus protagonistas (Hargreaves, 2003; Fullan, 2002; Sancho, Hernández y otros, 1998, Stoll y Fink, 1999). Un cambio educativo que transforme en profundidad la práctica escolar, tiene que incorporar los significados otorgados y construidos por los participantes y las acciones individuales y colectivas que se adopten para responder a los retos del propio proceso de innovación. Sólo desde esta posición los proyectos de investigación, desarrollo e innovación en el campo de la educación pueden ser *realmente* educativos.

Planteamiento metodológico

El diseño y la puesta en práctica de los proyectos de investigación, desarrollo e innovación englobados en el paraguas de los programas marco, implican una gran complejidad que se sitúa en:

- En su filosofía de colaboración: han de ser llevados a cabo por entidades (universidades, centros de investigación, empresas, etc.) de al menos tres estados miembros, con lo que implica de diversidad lingüística, académica y cultural.

- Su lógica de organización de las acciones encaminadas a alcanzar los contenidos. Los proyectos europeos han de ser articulados en términos de *paquetes de trabajo* (PT) (*workpackages*) que funcionan a modo de estudios autónomos con su número, título, objetivos, metodología, *hitos* (*milestones*) y *entregas* (*deliverables*), y a la vez interdependientes, para garantizar la consecución de las finalidades del proyecto. Además cada uno de estos *paquetes de trabajo* debe hacer constar la cantidad de meses de trabajo que conllevará a cada socio y al consorcio en su conjunto, el coste de este trabajo y los recursos necesarios para llevarlo a cabo.

El proyecto se inscribe en la perspectiva de la investigación colaborativa y en la acción (Elliott, 1990), aunque cada una de las fases implicó la utilización de diferentes estrategias metodológicas y técnicas de investigación en función de los objetivos específicos de cada estudio (ver Figura I).

En los siguientes apartados presentamos los resultados de los dos estudios piloto llevados a cabo para evaluar las posibilidades y las limitaciones de la utilización del sistema informático School+ Microcosmos y un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje colaborativo, la investigación, la resolución de problemas y orientado a promover la comprensión. El conocimiento elaborado permite vislumbrar las oportunidades y dificultades que las escuelas secundarias tienen para convertirse en *escuelas del mañana*, en organizaciones que aprenden, asumiendo una manera diferente de entender el aprendizaje.

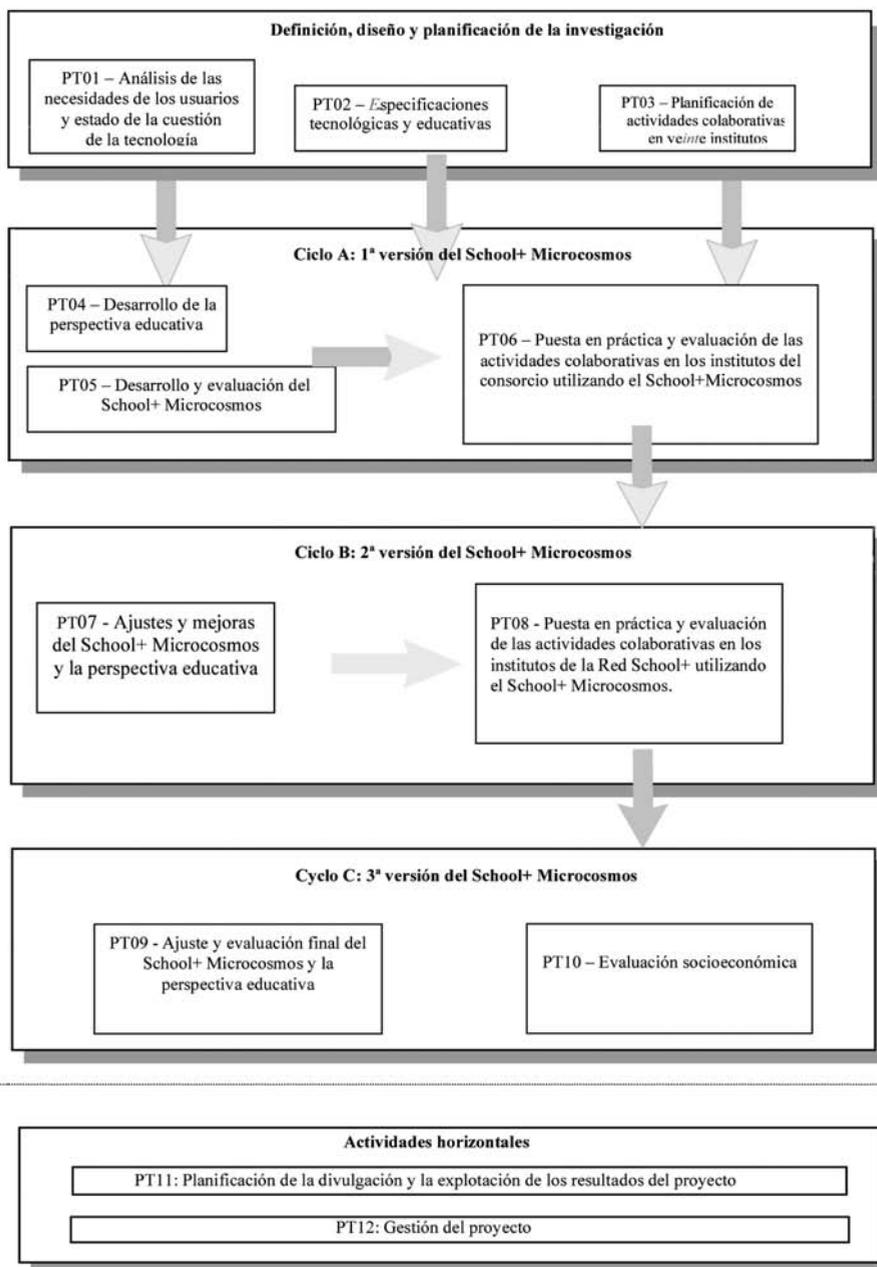
Construyendo la escuela del mañana

Durante el desarrollo del proyecto se llevaron a cabo dos estudios piloto con el fin de poner en práctica y evaluar las propuestas de enseñanza y aprendizaje colaborativo basadas en la indagación y la dotación de sentido que incluían la utilización del *School+ Microcosmos*³. El seguimiento de estos procesos se planteó como un estudio de caso en cada uno de los institutos participantes (5 en el primer estudio piloto y 20 en el segundo⁴). Las actividades se realizaron con uno o varios grupos de 3^o de ESO,

³ Las especificaciones técnicas y pedagógicas del School+ Microcosmos (PT2) siguió un proceso riguroso de investigación y desarrollo que también tuvo en cuenta la identificación de las necesidades del usuario (PT1).

⁴ Una vez desarrollada la 2^a versión del *School+ Microcosmos* se incorporaron otras quince escuelas (3 más por país) al proyecto, que participaron en el segundo estudio piloto y formaron la Red School+.

FIGURA 1



dependiendo de los centros, y contando, como mínimo, con la participación del 50% del profesorado. Las evidencias se recogieron, como es habitual en estudios de caso de corte etnográfico, mediante diarios de campo, observación participante, diarios de docentes y estudiantes y entrevistas en profundidad. También se procedió al análisis de los trabajos realizados por el alumnado.

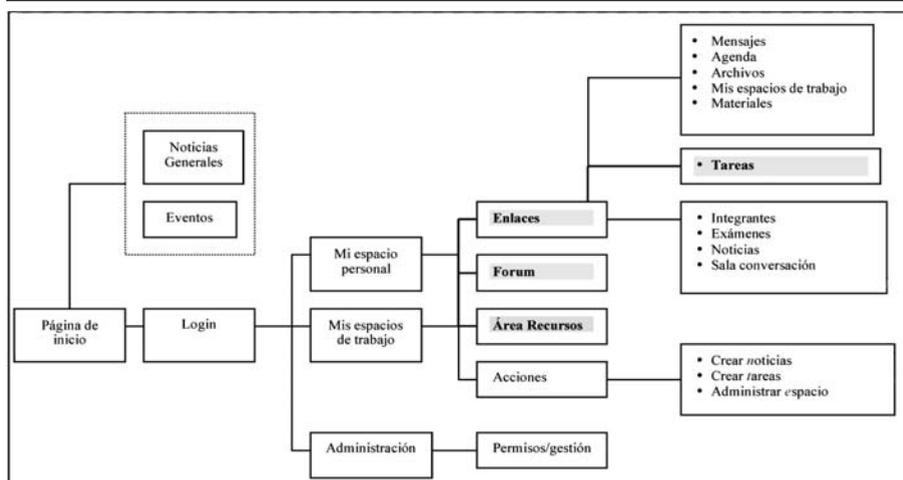
El School + Microcosmos

El *School+ Microcosmos*, desde una perspectiva tecnológica, es un sistema digital de gestión de la enseñanza y el aprendizaje accesible a través de la Web que puede ser usado en la intranet de las escuelas o a través de un servidor accesible a toda la comunidad escolar. Lo que en su momento *School+ Microcosmos* planteó como una innovación, se encuentra en la actualidad en otros entornos telemáticos. Estos entornos de manera general cuentan con una página de inicio accesible a cualquiera a través de la web un área de comunicación (foros de discusión, herramientas sincrónicas de comunicación, mensajería interna, publicación de diferentes eventos, etc.) y un área de recursos que permite almacenar y descargar archivos en diferentes formatos.

De manera específica, las principales características del School +Microcosmos son las siguientes (ver Figura II e Imagen I):

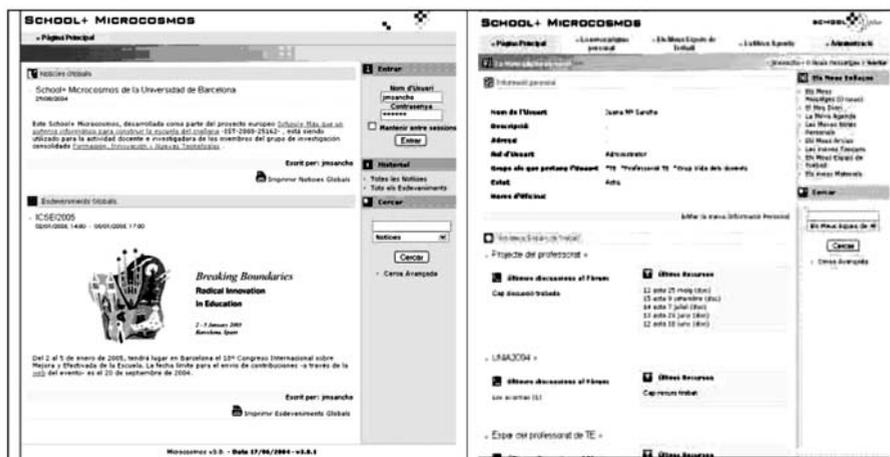
- Una *página de inicio* abierta, accesible a todos a través de la web, donde pueden publicarse noticias de interés y a partir de la cual se accede a la intranet mediante una identificación y una contraseña.
- Los *espacios de trabajo*, a partir de los cuales se gestionan las actividades de aprendizaje, y de los cuales puede haber tantos como proyectos y tareas se propongan. Cada espacio de trabajo cuenta con: un área para publicar noticias de interés, un foro, un área de recursos, un *chat*, y de vital importancia, las llamadas *tareas de aprendizaje* cuya función es planificar el proceso de aprendizaje.
- Una página personal que permite acceder a todos los espacios de trabajo en los que el usuario esté dado de alta, así como a un espacio para el almacenamiento de archivos personales, una agenda y un sistema de mensajería interna.

FIGURA II. Esquema de la estructura del School+ Microcosmos



■ El acceso se realiza según el rol desempeñado por cada usuario (estudiante, docente, padre, madre, visitante, invitado, administrador...). Este hecho permite ejercer ciertas funciones y realizar determinadas acciones o no. Sin embargo se puede definir, por ejemplo, que el alumnado también ejerza el papel de profesor proponiendo tareas, rompiendo con los roles tradicionales de docente-discente, donde generalmente las tareas sólo las propone el profesorado.

IMAGEN I. Páginas de inicio y personal del School+Microcosmos



Con estas características, un espacio de trabajo puede involucrar sólo a determinados usuarios-profesores, estudiantes, padres y madres-, o a todos ellos, fomentando la formación de grupos diversificados que no responden necesariamente al *grupo clase*. Con ello se trata de promover la colaboración entre docentes y la comunicación entre éstos, los padres, las madres y otros miembros de la comunidad educativa. Es decir, igual que puede existir un espacio de trabajo para profesorado y alumnado de un curso o de un ciclo que incluya a padres y madres, puede haber otro dedicado al profesorado del centro u otro que vincule a padres y madres con los tutores de sus hijos e hijas. También podrían participar otros agentes educativos, en principio, ajenos a la escuela, pero claves para el desarrollo de ciertos aprendizajes, como especialistas en un determinado tema.

Los espacios de trabajo pueden estar vinculados tanto al desarrollo de una asignatura como a un proyecto de trabajo, y en este sentido, al igual que la definición de los usuarios, favorece un tipo de trabajo diversificado no necesariamente vinculado a la estructura disciplinar del currículum. El acceso al sistema en cualquier momento y desde cualquier lugar con acceso a Internet favorece un ritmo de trabajo más ajustado al ritmo de aprendizaje del que se ofrece en el horario escolar y facilita también la participación de padres y madres y otros agentes educativos.

El *School+ Microcosmos* no podía, por sí mismo, instaurar nuevas formas de enseñanza, aunque sí promoverlas en el sentido que hemos apuntado más arriba: dar la posibilidad de crear grupos de trabajo *ad hoc* independientes de los que suelen existir en la escuela, romper las barreras de tiempo y espacio, promover la participación de otros agentes educativos (padres y madres, miembros de la comunidad, medios de comunicación, etc.), facilitar el trabajo en colaboración entre docentes, fomentar el uso de recursos diversificados para el aprendizaje y permitir el desempeño de nuevos roles tanto a los docentes como a los estudiantes. Las limitaciones relativas de la utilización del sistema se refieren sobre todo a cuestiones técnicas y económicas -en términos de mantenimiento del sistema- por la dificultad de las escuelas para contratar un proveedor que aloje el sistema en Internet y de un técnico encargado de su administración.

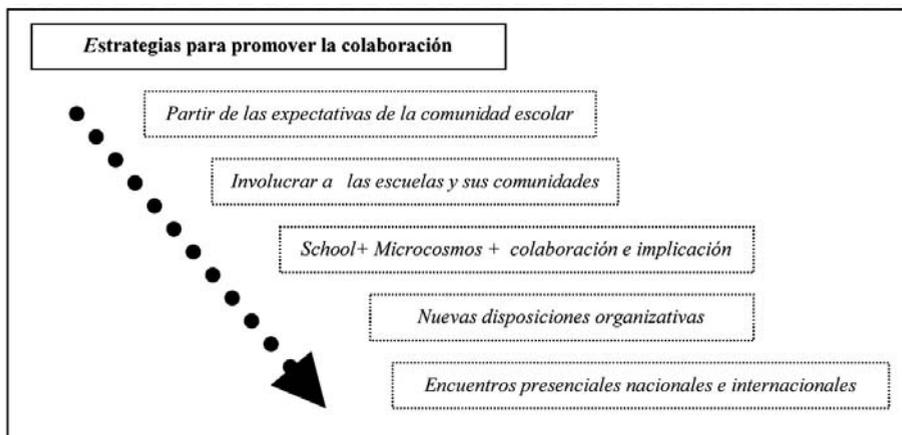
A pesar de estos factores, el proyecto mostró cómo el *School+ Microcosmos*, acompañado de una planificación y una práctica pedagógicas que concretaban lo que denominamos como tecnologías organizativas y simbólicas que permiten sacar partido educativo de las TIC, puede promover cierta mejora en los centros escolares. A esta mejora -y a algunas dificultades- nos referimos en los próximos apartados.

Estrategias para la colaboración

Una característica importante del proyecto School+ fue la convergencia de diversas culturas institucionales y nacionales. El equipo que trabajó en el proyecto, pertenecía a cinco países diferentes, sus integrantes utilizaban siete idiomas distintos (finlandés, checo, hebreo, castellano, catalán, griego e inglés), tres alfabetos (latino, hebreo y griego) y cuatro religiones (ortodoxa, católica, protestante y judía). En este sentido, el gran reto y también una de las principales contribuciones del proyecto, fue el trabajo colaborativo desarrollado entre los institutos así como entre éstos y la universidad, convirtiéndose en un eje de todas las acciones desarrolladas. Este trabajo implicó el compromiso de aprender conjuntamente, de fijar metas comunes, consensuar procedimientos, tomar decisiones compartidas, etc., con lo que las estrategias de negociación fueron claves en este proceso. La colaboración no fue algo que surgió desde un inicio. Fue progresiva y significó la búsqueda de un espacio común de entendimiento entre los significados personales y los compartidos entre los participantes. Todo ello permitió crear una sinergia en tanto que generó un conocimiento nuevo a partir de voces y posiciones diferenciadas que contribuyeron al desarrollo del proyecto y a la mejora de la práctica escolar.

El trabajo colaborativo se llevó a cabo tanto en los ámbitos nacional como internacional. En el plano nacional se realizaron encuentros periódicos entre los equipos de cada país (universidad y escuelas) para coordinar las actuaciones necesarias para el desarrollo del proyecto y evaluar sus contribuciones e implicaciones en la práctica de cada centro. En el internacional se utilizaron dos instancias de comunicación para el trabajo en equipo en las que se usó el inglés como lengua franca. Al comienzo del proyecto se usó un entorno virtual de colaboración en línea, el BSCW, que permitió mantener un flujo de comunicación permanente entre los participantes. En paralelo, se realizaron reuniones presenciales cada seis meses que ayudaron a sustentar una evolución/evaluación continua del trabajo realizado. Por otro lado, durante los dos estudios pilotos, el *School+ Microcosmos* fue utilizado como herramienta de comunicación entre las escuelas, especialmente a través de foros de discusión abiertos por los participantes de cada país. Las estrategias de colaboración desarrolladas a lo largo del proyecto que se concretaron en los dos estudios piloto llevados a cabo se sintetizan en la Figura III y se desarrollan en los siguientes párrafos.

FIGURA III. Estrategias para promover la colaboración



Las expectativas de la comunidad escolar. En las etapas iniciales del trabajo fueron objeto de debate las visiones que el consorcio tenía del proyecto como forma de innovación, tanto en términos de lo que se esperaba de éste como de las preocupaciones que generaba y las limitaciones que se preveían. Un primer resultado de esta indagación nos permitió descubrir que en los centros de secundaria había una aproximación contradictoria a la innovación relacionada con las TIC. La incorporación de las TIC en las escuelas no se sustentaba sobre la base de una visión del aprendizaje que la justificara, sino en el mero uso de las mismas.

Poner de manifiesto esta realidad nos permitió tener en cuenta que la dimensión tecnológica del proyecto podía crear un mayor interés que la pedagógica. Las expectativas de las escuelas y sus comunidades con respecto al desarrollo y el uso del *School+ Microcosmos* estaban relacionadas con las oportunidades de comunicación que podía ofrecer. Aunque también se daba el deseo de conocer y experimentar maneras más activas, motivadoras y colaborativas de enseñar y aprender. En este sentido, las limitaciones y problemas que emergieron tenían que ver con: 1) El temor y la resistencia a la innovación que la escuela tendría que llevar a cabo, aunque no se tratase de algo impuesto sino decidido de forma colaborativa entre el consorcio y los propios centros. 2) La falta de apoyo de la Administración para desarrollar el proyecto. 3) La desconfianza en la solidez, accesibilidad y fácil manejo del entorno virtual. 4) La utilización del inglés como una barrera en el trabajo colaborativo y la comunicación internacional.

Uno de los objetivos del proyecto era que el *School+ Microcosmos* fuese visto como una herramienta que facilitara la transformación de las metas y las prácticas

educativas. Las aportaciones realizadas durante el debate sobre las visiones que el consorcio tenía respecto al proyecto como una forma de innovación, junto con los principios que habíamos tenido en cuenta en el planteamiento del mismo, nos permitieron establecer una serie de estrategias orientadas a reafirmar un enfoque participativo y colaborativo como forma de trabajo. Estas estrategias también estuvieron orientadas a facilitar la toma de decisiones en relación a los aspectos organizativos y metodológicos para superar las dificultades derivadas de la implementación, desarrollo y evaluación del *School+ Microcosmos* durante los dos estudios piloto. Pero como argumentan diversos autores especialistas en innovación y cambio (Hargreaves, 2003; Fullan, 2002; Stoll y Fink, 1999; Stoll, Fink y Earl, 2004), la mayor dificultad para poner en práctica y mantener la innovación en la escuela reside en las resistencias internas para modificar las culturas de sus integrantes. De este modo, desde el principio se tuvo en cuenta que las escuelas del consorcio tenderían a adaptar el uso de este sistema de gestión del aprendizaje y la enseñanza a sus modelos organizativos y simbólicos, o a las visiones de la comunidad educativa con respecto a cómo debería ser la educación. De esta manera, las estrategias desarrolladas como parte del proyecto resultaron fundamentales para evitar que el *School+ Microcosmos* se convirtiera en una herramienta ajena a las actividades diarias de aprendizaje, permitiendo iniciar un proceso de reflexión e intercambio en cada centro y entre los miembros del consorcio.

Aproximación del proyecto a las escuelas y sus comunidades. Para que las comunidades educativas hicieran suyo el proyecto, la mayoría de las acciones previstas contaron con su participación, especialmente con la de los docentes. También se realizaron actividades de familiarización con el *School+ Microcosmos* y con Internet a partir del desarrollo de un manual para su utilización y de seminarios de formación complementarios para el profesorado y, en algunos casos, para las familias. Simultáneamente, los miembros del equipo de cada universidad hicieron la labor de acompañamiento pedagógico y tecnológico a los centros. Todo lo cual contribuyó a una integración real de todos los participantes en el proyecto.

Introducción del School+ Microcosmos en el ámbito escolar mediante un proceso abierto a todos promoviendo la colaboración y la implicación. Esta estrategia se llevó a cabo a través del análisis, en cada centro, de experiencias de aprendizaje innovadoras que hubieran sido consideradas como exitosas, algo que permitió recuperar y valorar las visiones y aportaciones de los docentes. Además, en los seminarios de formación realizados, se buscó promover un manejo fácil del entorno informático para que no fuera percibido como una *amenaza tecnológica*.

Creación de nuevas formas organizativas. Se destinó un tiempo importante a que el profesorado pudiese reflexionar en torno a las prácticas docentes. En algunos de los centros se logró incorporar una franja dentro del horario escolar para que profesorado, directivos y personal de la universidad pudiesen reunirse de forma regular para impulsar y compartir experiencias de enseñanza y aprendizaje que implicaran una mejora organizativa del espacio, el tiempo, los recursos y el conocimiento escolar; a la vez de analizar las dificultades de su puesta en práctica. Para impulsar y hacer sostenible este proceso se creó en cada centro un pequeño grupo de docentes y miembros de la universidad que, desde una perspectiva de liderazgo por invitación (Stoll y Fink, 1999; Robertson, 2005), facilitaban la participación del resto del profesorado y de la comunidad educativa.

Encuentros presenciales en el ámbito nacional e internacional. En el plano internacional se realizó un encuentro en Barcelona al que asistieron representantes de los 20 institutos de los cinco países que constituían la *Red School+*. En esta reunión se compartieron las experiencias de trabajo colaborativo de los dos estudios piloto, tanto en su desarrollo como en su evaluación. En el ámbito nacional, al finalizar cada estudio piloto, se llevó a cabo un encuentro en el que participaron docentes, estudiantes, familias y miembros del equipo de la universidad con el fin de compartir las experiencias de aprendizaje y enseñanza y reflexionar en torno a ellas. Estas reuniones, en las que el foco fue las experiencias vividas y los aprendizajes realizados a lo largo del proyecto, ayudaron a reafirmar un sentido de pertenencia y compromiso por parte de los docentes, los estudiantes y sus familias.

Una de las principales dificultades encontradas fue disponer del tiempo necesario para asimilar y madurar los cambios que se proponían respecto a los aspectos organizativos, las nuevas visiones de aprendizaje y enseñanza o los nuevos roles docentes y discentes. Algo que confirma el trabajo de Fullan (1999) quien argumenta que la transformación de un centro de secundaria, en el marco de una reforma impulsada desde la Administración, requiere más de seis años. En nuestro caso, en el reducido espacio de tres años de un proyecto europeo, nos faltó tiempo para:

- Comprender la necesidad de repensar creencias y prácticas que permitieran transitar hacia una cultura escolar más colaborativa.
- Involucrar a más docentes, además de lograr el apoyo de la Administración.
- Afrontar lo que significa en la práctica una enseñanza orientada a la investigación, la resolución de problemas, la planificación, la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento de orden superior.
- Evaluar y reflexionar sobre los cambios que se estaban produciendo.
- Conocer a fondo y descubrir las posibilidades pedagógicas del *School+ Microcosmos*.

Sobre qué aprender y cómo hacerlo

De acuerdo con la orientación marcada por el trabajo colaborativo las propuestas de enseñanza planeadas en los estudios piloto tuvieron como punto de mira el cambio y la mejora. Se trataba de llevar a cabo un plan para desarrollar, en la medida de lo posible, prácticas docentes orientadas a la indagación, la resolución de problemas, la comprensión, la implicación de los estudiantes, la dotación de sentido y el desarrollo de pensamiento de orden superior. Sobre estas bases se planteó la creación contextos de enseñanza y aprendizaje que permitieran:

Mantener a los estudiantes motivados e implicados. Sin dejar de tener en cuenta el currículum determinado desde la Administración, se trataba de definir junto con el profesorado y el alumnado unos objetivos de aprendizaje en los que todos estuvieran implicados, y que no se vincularan necesariamente a unas asignaturas específicas. La decisión principal fue establecer, a partir de un tema que podía despertar el interés de los estudiantes, elegido en común por los docentes participantes en el proyecto, preguntas para la investigación que luego se concretarían, redefinirían y ampliarían al compartirlas con el alumnado. Este fue el inicio de una nueva ruta de aprendizaje que tenía en cuenta que los estudiantes aprenden mejor cuando se enfrentan a situaciones problemáticas que despiertan su interés y se relacionan con sus vidas (Sancho y Hernández, 1999; Carnell y Lodge, 2002; Stoll, Fink y Earl, 2004). Situaciones que promueven la construcción del conocimiento desde un enfoque de currículum integrado que se organiza en torno a cuestiones emergentes que permiten interrelacionar diferentes saberes (Postman, 1995; Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Hernández, 2004).

Plantear problemas y preguntas para poner en cuestión las creencias de los estudiantes. De los dos estudios piloto desarrollados para poner en práctica esta perspectiva de enseñanza, en el primero, la problemática central fue el *papel del agua en el desarrollo de la vida humana tanto individual como colectiva*. En el segundo, la temática giró en torno a *qué significa ser adolescente en la sociedad actual*. Ambas cuestiones conectaban con la necesidad de los estudiantes de dar sentido al mundo y con el hecho de que el proceso y el resultado pudieran compartirse entre las diferentes escuelas de los países participantes. Formular preguntas a partir de una problemática inicial que impliquen un desafío para los estudiantes, modifica la tendencia de las pedagogías convencionales que ponen el énfasis en la recopilación de la información y que presentan los conocimientos como algo establecido y acabado, desestimando la capacidad de los estudiantes para indagar por sí mismos y para poner en relación diferentes fuentes de información.

Promover una metodología centrada en la indagación. El planteamiento de las preguntas facilitó un tipo de metodología de enseñanza diferente, más centrada en la investigación y el trabajo del alumnado que en la transmisión de información por parte del docente. Las cuestiones orientaban la búsqueda de información por parte de los estudiantes, guiando su proceso de investigación. No se trataba de preguntas con una única respuesta y que pudieran responderse con un nombre, una fecha o la descripción de un fenómeno o hecho, sino que su objetivo era promover la comprensión de tal manera que requerían de los estudiantes usar su conocimiento previo, averiguar lo que no sabían, establecer inferencias y relaciones,... Todo ello les enfrentaba a la necesidad de elaborar hipótesis para la *solución* de la cuestión, y por tanto, poner en juego habilidades cognitivas de orden superior. De hecho, las preguntas funcionaban como una herramienta para el aprendizaje activo, puesto que trabajar de manera independiente les ayudaba a implicarse en la toma de decisiones sobre las futuras acciones a realizar, así como a evaluar sus resultados (Carnell y Lodge, 2002; Stoll, Fink y Earl, 2004). Uno de los estudiantes participantes describe este proceso en los siguientes términos:

Decidimos cambiar la pregunta, formularla de otra manera porque así pensamos que íbamos a encontrar más información [...], y la verdad es que hemos encontrado incluso más información de la que esperábamos... [...] Hemos decidido buscar libros en la biblioteca sobre el Cristianismo, el Judaísmo y también consultar la Biblia y otros libros por el estilo. (Diario de un estudiante)

Hacer que el aprendizaje sea social. Los estudiantes formaron grupos de trabajo con la finalidad de replantearse la temática inicial en relación con sus propios intereses e interrogantes. Nuestro objetivo era que el aprendizaje fuera entendido como un diálogo entre los miembros de cada equipo y con los del resto de los grupos de manera que cada estudiante encontrara un lugar desde donde aprender. Posición compartida con Hargreaves, Earl y Ryan (2000, p. 234) cuando señalan que los estudiantes «aprenden mejor cuando se acostumbran a pensar juntos, a cuestionar las suposiciones del otro y a elaborar nuevas comprensiones». Poner en común, disentir, validar, negociar, plantear metas, se convierte en aspectos de un aprendizaje social que puede tener como resultado la construcción de un nuevo conocimiento.

Usar el School+ Microcosmos como una herramienta de aprendizaje. Este sistema ofrecía suficiente flexibilidad para romper con el tipo de organización de la enseñanza enraizada en los centros educativos, sujeta a grupos de clase fijos, horarios

y asignaturas determinadas y dentro del espacio restringido de la escuela. Se podía utilizar fácilmente para aprender sobre la base de proyectos de trabajo, problemas o casos. La posibilidad de acceder al sistema a cualquier hora y desde cualquier lugar facilitaba el desarrollo de las actividades respondiendo al ritmo que las mismas requerían así como la participación de otros agentes educativos.

Logros y dificultades

El seguimiento de los estudios piloto de los veinte centros implicados en el proyecto nos permite señalar tanto los resultados obtenidos en esta fase del proyecto como el tipo de cuestiones planteadas en el proceso.

Sobre nuevas formas de organizar el conocimiento. Si bien en algunos centros se llevaron a cabo procesos de cambio importantes en la integración del currículo y el uso del tiempo y el espacio, en otros no se abandonó del todo la división por asignaturas o el papel protagonista del profesorado. Entre los elementos que impidieron romper con la modalidad de organización del currículo por asignaturas tan instituida en los centros escolares está la dificultad del profesorado para salir de su rol de especialista en un área disciplinar, desde la creencia de que no puede o no sabe abordar un problema que implica otras áreas de conocimiento.

Es un gran esfuerzo romper con el concepto de asignaturas para considerarlas parte del desarrollo de un proyecto... Este tipo de trabajo requiere mucha más preparación... (Diario de una profesora)

En el tipo de propuesta planteada, los límites entre las materias se desdibujaban, necesitando de abordajes más flexibles y complejos en los que el conocimiento se pudiera construir desde aproximaciones más integradoras de que las que suelen considerar las disciplinas escolares. Una perspectiva más acorde con la actual producción de conocimiento científico, donde los problemas se constituyen desde el saber generado en áreas muy diversas (Gibbons y otros, 1997; Morin, 2001), de modo que resulta difícil determinar a qué área de conocimiento pertenece el problema porque de hecho concierne a todas.

Sobre la organización del tiempo. Los típicos bloques de 45-50 minutos para cada asignatura se identificaron como otra gran limitación para introducir cambios

significativos en las prácticas docentes. Durante los estudios piloto el horario fue organizado en bloques flexibles según las actividades a llevar a cabo y los docentes que participaran, pero no se logró un replanteamiento total del tiempo, ni siquiera durante los estudios piloto. En algunas escuelas donde se decidió respetar los bloques por asignatura, la novedad principal fue permitir al alumnado trabajar en sus propios proyectos y establecer sus prioridades. Esto significaba que aunque se estuviera en la hora de Lengua se trabajaba en la investigación y el docente ejercía de guía desde la parcela de conocimiento que más dominaba. Un problema añadido fue la presión por *cubrir* el currículo marcado por la Administración, lo que hacía difícil para el profesorado abandonar del todo el desarrollo *normal* de las asignaturas. El tipo de aprendizaje planteado necesitaba de una visión fenomenológica o policrónica del tiempo que se ajustara a las necesidades de las tareas. Algo que choca con la organización técnico-racional o monocrónica del tiempo en la escuela, donde la sensibilidad al contexto y a las necesidades de aprendizaje queda supeditada a la organización por asignaturas (Hargreaves, 1996; Bosco, 2005).

Sobre nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. El segundo estudio piloto permitió constatar un avance respecto del primero, en el sentido que prácticamente todas las escuelas fueron abandonando el protagonismo del docente y la metodología *transmisora* vinculada a una asignatura. Si bien hubo diferencias, todas desarrollaron propuestas más centradas en el alumnado y basadas en:

- La búsqueda, análisis y producción de información para explorar preguntas o problemas.
- La reflexión a partir de una producción previa de los estudiantes.
- La comunicación y la colaboración entre estudiantes y especialistas.
- Un modelo progresivo de indagación: se comienza con un grupo de preguntas a partir de las cuales se generan hipótesis sometidas posteriormente a una evaluación crítica. Lo cual permite ir en busca del conocimiento necesario desde el que se vuelven a formular nuevos problemas y así sucesivamente.

Sobre el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento. Como se ha señalado estos procesos se llevaron a cabo haciendo especial hincapié en el trabajo en equipo, la discusión y la colaboración, como herramientas imprescindibles para la construcción del conocimiento (Carnell y Lodge, 2002). Esto se vio favorecido por el *School+ Microcosmos* tanto entre las escuelas de cada país como en el intercambio internacional. En este sentido, el proceso de aprendizaje se multiplicó abriendo las

puertas del centro para conocer puntos de vista muy diversos respecto a temas similares. Dado que un aprendizaje para la comprensión requiere tanto de conocer y cuestionar los puntos de vista propios y ajenos como de la ampliación de los entornos para aprender, la herramienta virtual utilizada favoreció ambos procesos. De hecho, su uso requirió pensar diferentes maneras de llevar a cabo toda la propuesta de intercambios. Esto significó un reto para el profesorado a la vez que una gran fuente de motivación para el alumnado.

Sobre la utilización del School+ Microcosmos. El sistema fue utilizado sobre todo como *contenedor* de los recursos recopilados y elaborados en los estudios piloto y como herramienta de comunicación entre los participantes. En concreto, el forum fue utilizado entre los estudiantes y los miembros de la comunidad para intercambiar ideas, compartir experiencias y formular preguntas que requerían de una respuesta compleja. Por ejemplo, en la República Checa, los estudiantes formularon la siguiente pregunta:

Queridos profesores, padres y madres: ¿Vosotros conocéis nuestros problemas?

Una de las respuestas dadas por un estudiante catalán fue la siguiente:

No, nosotros pensamos que los adolescentes no confían suficientemente en los adultos como para hablar de sus problemas. Nosotros preferimos hablar con nuestros amigos, porque ellos tienen nuestra misma edad y nos pueden entender mejor. Nuestros padres también pueden ayudar en otros aspectos, porque ellos también fueron adolescentes y pueden explicar cómo eran sus vidas en ese entonces y podría ser más fácil para nosotros entender qué es lo que nos está pasando.

Los espacios de trabajo se utilizaron en diferente grado según la familiaridad lograda con el entorno virtual y la perspectiva pedagógica utilizada. En los centros donde se plantearon *auténticos* proyectos de indagación se utilizaron mucho más, siempre dependiendo del dominio alcanzado con la herramienta. En las escuelas centradas en el desarrollo disciplinar, el espacio de trabajo se convirtió en el espacio de la asignatura.

De los recursos utilizados. El hecho que las preguntas fueran originales y abiertas favoreció la utilización de recursos variados, más allá de los *libros de texto*. Se utilizaron páginas web, libros de consulta, periódicos, programas informáticos, vídeos, revistas, fichas, folletos... La planificación de esta actividad conllevó una selección previa de

materiales que se suponía podía ayudar al estudio de los problemas planteados. También el alumnado durante el proceso tuvo oportunidad de aportar y producir nuevos recursos de acuerdo con sus intereses y necesidades. La selección de medios diversificados ayuda a adaptar la enseñanza a la diversidad de personas que aprenden multiplicando sus posibilidades y mejorando la calidad de sus procesos de aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004). En este aspecto, también el *School+ Microcosmos* desempeñó un papel facilitador de aprendizaje, pues sirvió tanto para centralizar gran parte del material recopilado como las producciones parciales que iba realizando el alumnado..

Lo más valorado del proyecto. En términos generales, tanto para el profesorado como para los estudiantes lo más valorado del proyecto fueron los nuevos aspectos incorporados en relación a las prácticas tradicionales. Para los docentes supuso una manera más adecuada de promover el aprendizaje dado que facilitaba:

- Más motivación por parte del alumnado por la posibilidad que se le ofrecía de aprender con más autonomía, de decidir e intervenir directamente en su aprendizaje y de usar el *School+ Microcosmos*.
- Una constante reflexión-evaluación sobre lo que se hacía y porqué se hacía, así como sobre cómo continuar en cada etapa del proceso.
- Un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes en el que la tendencia fue decidir conjuntamente cómo realizar las tareas y qué procedimientos adoptar, siendo la comunicación y la negociación factores claves en el proceso.

Si bien estos aspectos constituyeron *el aprendizaje por excelencia*, también crearon cierto temor o inseguridad en el profesorado, dada la horizontalidad que se promovía en la relación con los estudiantes. Esta relación significaba no sólo que las prácticas de enseñanza podían ser cuestionadas, sino incluso llevar a una pérdida del control de la situación por parte de los docentes cuando les era difícil actuar como guía (Larraín, 2005). El profesorado recalcó durante todo el proyecto la novedad que significaba para ellos el enfoque.

Para nosotros también es nuevo [...], los profes también aprendemos de esto.
(Extracto de una observación)

Los estudiantes destacaron que sus principales aprendizajes estuvieron relacionados con:

- Cómo combinar el trabajo de diferentes asignaturas.
- Cómo usar el ordenador para aprender.

- Cómo formular preguntas.
- Cómo buscar información y cómo analizarla en relación a un problema.
- Cómo tomar decisiones en relación a qué aprender y cómo.
- Cómo trabajar en grupo.

En cuanto al valor adjudicado a las tecnologías de la información y la comunicación, se situaba en la ayuda que les proporcionaban en su proceso de aprendizaje para buscar la información que necesitaban, archivar documentos, representar el conocimiento de múltiples maneras, etc. Este es un valor añadido si consideramos que la mayoría de los adolescentes utilizan el ordenador sobre todo para actividades de entretenimiento y que no suelen saber cómo utilizarlo para aprender (Müller y otros, 2002).

Conclusiones y perspectivas

La realización del proyecto permitió la construcción de redes de colaboración entre la universidad y los centros participantes, así como entre ellos mismos. En algunos países estas redes trascendieron la vigencia temporal del proyecto, favoreciendo un cambio sostenible (Hargreaves, 2002; Müller y otros, 2007). Sabemos que la relación entre la escuela y la universidad es precaria y necesita construir objetivos comunes de los cuales ambas obtengan algún beneficio (Miller, 2003). Mientras duró el proyecto este beneficio fue tangible en los centros, fundamentalmente por la dotación de infraestructura informática, la formación para la utilización del *School+ Microcosmos* y la instauración de una vía favorecedora del cambio y la mejora. Más allá del proyecto se hace necesario crear intereses compartidos que permitan mantener el proceso de mejora en cada instituto, el desarrollo profesional de los docentes, el aprendizaje del alumnado y el de la propia institución. Estos intereses surgieron en algunos de los países participantes y por tanto las redes se han sostenido merced a la participación en nuevos proyectos, financiados o no. En Cataluña la *Red School+* ha participado en dos proyectos de investigación e innovación educativa convocados por la Generalitat de Cataluña⁵. Un objetivo de la red ha sido generar conocimientos sobre estrategias de

⁵ Los proyectos desarrollados han sido: 2004-2005: *Aprenentatge per a la comprensió als centres de secundària en entorns virtuals: La Xarxa School+*. 2006-2007: *El portafoli electrònic com a procediment avaluador de l'aprenentatge per la comprensió als centres de secundària de la Xarxa School+*. ARIE2004 y 2005 (Ayudas para el desarrollo de proyectos de investigación e innovación en materia educativa y de enseñanza formal y no formal).

participación e intercambio que faciliten la mejora de las relaciones de enseñanza y aprendizaje en y entre los centros participantes, utilizando tecnologías digitales en tareas orientadas a desarrollar la comprensión, la dotación de sentido y el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

El hecho de organizar la enseñanza y el aprendizaje de forma diferente a la tradicional y el uso del *School+ Microcosmos*, objeto también de aprendizaje, más que instaurar de manera definitiva nuevas maneras de enseñar creó en el profesorado la conciencia y la necesidad de revisar la inercia de las prácticas vigentes en la mayoría de escuelas secundarias. En los estudiantes, generó un cambio importante en tanto que tuvieron que modificar su implicación en el proceso de aprendizaje, incrementando su autonomía, su confianza, el compromiso con las actividades y la responsabilidad en su propio proceso. Y sobre todo porque vieron cómo los docentes creaban un entorno muy diferente para aprender donde su relación con ellos era más horizontal y de mayor confianza.

No obstante, como emerge de esta investigación, el *saber cómo*, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, es algo fundamental para promover una cultura de cambio y mejora. Este enfoque requiere más preparación por parte de los docentes y los estudiantes y, por tanto, más tiempo. Al profesorado le implica revisar la manera de enseñar y una gran habilidad para proporcionar un entorno adecuado para aprender. De los estudiantes requiere compromiso y autonomía respecto a su aprendizaje.

En relación a los docentes constatamos su necesidad de desarrollar habilidades que les permitan explicar ideas complejas de diversas maneras, saber cómo organizar a un grupo de estudiantes de forma que sea posible seguir de cerca su proceso, saber cómo intervenir como facilitadores o cómo ayudar al alumnado a explorar un problema desde diferentes perspectivas.

En relación al alumnado, el hecho de no conocer otras formas de aprender más que la tradicional receptivo-memorística, dificultaba la formulación de preguntas, la selección de información, el saber qué era relevante hacer en cada momento del proceso o desarrollar discusiones críticas en lugar de limitarse a dividir las tareas en el trabajo de grupo. Todo esto generaba inseguridad por el hecho de no saber si realmente lo que hacen está autorizado o no por el profesorado como forma de aprendizaje.

Finalmente, el proyecto *School+*, como forma de pensar la escuela del mañana ha contribuido sobre todo a dar la oportunidad a docentes, estudiantes, familias y comunidades educativas y académicas de vislumbrar alternativas a las formas rígidas de trabajo instauradas en los centros y aunque no ha establecido de manera definitiva prácticas nuevas, ha abierto algunas rutas por donde transitar hacia el cambio y la mejora. Lugares desde donde pensar y poner en práctica una nueva narrativa para la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- BOSCO, A. (2005⁴). Espacio y tiempo: dos elementos clave en la mejora de la escuela, en *Cooperación Educativa Kikiriki*, 75-76, 36-42.
- CARNELL, E. Y LODGE, C. (2002). *Supporting Effective Learning*. London, Paul Chapman.
- CUBAN, L. (2002). *Oversold and Underused. Computers in Classrooms*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- DELORS, J. ET AL. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GIBBONS, M. ET AL. (1997). *La nueva producción de conocimiento: La dinámica de la investigación en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (2002). Sustainable Educational Change: The Role of Social Geographies, en *Journal of Educational Change*, 3/(3-4), 189-214.
- (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A., EARL, L., Y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2004). La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica. *Cooperación Educativa- Kikiriki*, 75-76, 29-35.
- ISTANCE, D. (2006). *Los escenarios de la escuela de la OCDE, el profesorado y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación*. En J. M. SANCHO (coord.), *Tecnologías para transformar la educación (233-261)*. Madrid: AKAL/UNIA.
- Kozman, R. B. (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change A Global Perspective*. Washington, DC,: ISTE
- LARRAÍN, V. (2005⁴). Visiones sobre el aprendizaje. *Cooperación Educativa- Kikiriki*, 75-76, 43-50.
- MCCCLINTOCK, R. (2000). Prácticas pedagógicas emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 74-76.
- MCCORMICK, R. & SCRIMSHAW, P. (2001). Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy. *Education, Communication and Information*, 1/1, 37-58.

- MILLER, L. (2003): *El consorcio entre la escuela y la universidad como lugar de encuentro para el desarrollo profesional*. En A. LIEBERMAN Y L. MILLER (eds.), *La indagación como base de la formación y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MÜLLER, J., BOSCO, A., CASABLANCAS, S., LARRAÍN, V., HERNÁNDEZ, F Y SANCHO, J. M. (2002). *Users'Needs*. WP: 1. Deliverable: D01.1. Primer Informe del Proyecto *School + more than a Platform to Build the School of Tomorrow*. Unión Europea. IST Programme., V Framework Programme., 2000-IST-25162.
- MÜLLER, J., SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F, GIRÓ, X. & BOSCO, A. (2007). The Socio-Economic Dimensions of ICT-driven Educational Change. *Computers and Education*, 49/4, 1175-1188.
- OECD (2001). *What schools for the future?* Paris: OECD/CERI.
- (2006a). *Personalizing Education*. Paris: OECD/CERI.
- (2006b). *Think escenarios, Re-think education*. Paris: OECD/CERI.
- OPPENHEIMER, T. (2003): *The flickering mind: the false promise of technology in the classroom and how learning can be saved*. New York: Random House.
- POSTMAN, N. (1995). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- RINGSTAFF, C. Y KELLEY, L. (2002). *The Learning Return on Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*. WestEd improving education through research, development and learning.
- ROBERTSON, J. (2005). *Coaching Leadership*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- SANCHO, J., HERNÁNDEZ, F, CARBONELL, J., TORT, T., SÁNCHEZ-CORTÉS, E. Y SIMÓ, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J. Y HERNÁNDEZ, F. (1999). *Study on teacher practices and assessment of training needs*. Washington: The World Bank. [Documento Mimeografiado].
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- STOLL, L., FINK, D. Y EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.

Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación

Participation of the High Education students in their assessment

Antonio Bretones Román

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Madrid, España*

Resumen

El propósito de este trabajo es identificar en qué medida la participación de los estudiantes de Educación superior en su evaluación resulta objetiva y precisa, así como los factores o variables implicados. Este tema -poco investigado en España- aporta una panorámica de la amplitud, naturaleza y conclusiones de la investigación empírica acerca de las formas básicas de dicha evaluación participativa.

El método ha consistido en sintetizar críticamente las revisiones publicadas de esta temática entre 1989 y 2000. Presentamos cinco revisiones bajo tres formas de participación: autoevaluaciones de los estudiantes, evaluaciones de pares y co-evaluación o evaluación compartida entre estudiantes y profesorado.

Exponemos los siguientes aspectos de cada una de las revisiones: datos de identificación, propósito u objetivos, procedimiento de investigación, resultados, conclusiones principales y una crítica personal. Finalizamos con unas conclusiones generales referidas a cuestiones estructurales, validez de los resultados, condiciones de éxito, efectos en el aprendizaje, recomendaciones al profesorado y necesidades para la investigación futura. De estas conclusiones destacamos que las formas de evaluación participativa del alumnado son tan válidas como las del profesorado -siempre que cumplan algunas condiciones- y tienen efectos positivos en el aprendizaje.

Palabras clave: Educación Superior, autoevaluación, evaluación de pares, coevaluación o evaluación colaborativa.

Abstract

The purpose of this study is to identify to what extent the participation of students in Higher Education in the assessment of their own learning can be objective and accurate, as well as to study the factors or variables involved in the process. This topic, not sufficiently researched in Spain, contribute to a panoramic of the amplitude, nature and conclusions of the empirical research on the basic ways of the participative assessment.

The method has been based on critically synthesizing the revisions that were published on this area from 1989 to 2000. Five reviews, involving three different types of assessment participation, are presented here: student self-evaluation, peer assessment and student-teacher joint evaluation or shared assessment.

The following items are included in each review: identification, objectives, research procedure, results, main conclusions and personal review. We end up presenting some general conclusions regarding structural issues, validity of results, conditions for success, influence on the learning, recommendations for the teachers and suggestions for future research. From our conclusions, we highlight that, provided that some conditions are fulfilled, the assessment by students of their learning is as valid as the one made by teachers, with an additional positive contribution to learning.

Key Words: Higher Education, self-assessment, peer assessment, co-assessment or collaborative evaluation.

Antecedentes y fundamentación teórica

La práctica de la evaluación participativa es un recurso apropiado para el desarrollo de algunas competencias –el trabajo en equipo y la toma de decisiones, autocrítica y aceptación de las ideas de los demás, negociación y compromiso para cumplir lo acordado– sugeridas bajo las directrices de la reforma de la enseñanza universitaria, asumidas desde las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a favor de una mayor calidad y protagonismo del alumnado. Las reflexiones de Gimeno (2005, p. 161-180) van en esta dirección enriquecedora de dicha reforma, siempre que se consideren los riesgos y se apoyen las condiciones necesarias como sería la evaluación participativa.

Siguiendo a Somervell (1993) consideramos que cambiar las estructuras de la evaluación en Educación superior exige una enseñanza centrada en el alumnado, la cual responde mejor a las necesidades de éste, ya que lo hace más consciente de sus

potencialidades, debilidades y de su progreso. Igualmente, la evaluación participativa es una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuye a que éste sea más profundo.

La participación en evaluación, según Somervell (1993), tiene tres formas básicas:

- La autoevaluación, en la que los estudiantes valoran su propio trabajo, es la más radical, rompe las barreras en la relación estudiante-profesor y el alumnado participa en todas las fases del proceso evaluador, permitiéndole su control.
- La evaluación de pares, en ella valoran el trabajo de sus pares, desde la perspectiva formativa desarrolla las capacidades de reflexión y el producto del aprendizaje, pero desde la sumativa es la más cuestionable.
- La evaluación colaborativa entre estudiantes y profesorado, aquí valoran conjuntamente el propio trabajo o el de los pares, se impulsa el diálogo entre ambos y puede darse en distintas fases y grados.

Señalan Boud y Falchikov (1989), Falchikov y Boud (1989), Bataloso (1995), Fernández Sierra (1996), Espadas (1998-99), López Pastor (2000) y Alvarez (2001) que la participación del alumnado en su evaluación tiene ventajas de tipo intelectual (supone más capacidad crítica y de autonomía), de tipo afectivo (más motivación y autorresponsabilidad) y de tipo profesional (ha dado buenos resultados en el desarrollo de destrezas en los campos de la medicina, la enseñanza, la orientación, la ingeniería y el mundo empresarial y comercial).

Igualmente, Reynolds y Trehan (2000) relacionan la participación del alumnado en su evaluación con la pedagogía crítica y que el apoyo de dicha participación favorece procesos de socialización e integración en grupos. Recuerdan también que el papel del alumnado en la pedagogía crítica es reflexionar sobre su propia experiencia para darle sentido e influir en la dirección y contenido de su aprendizaje y compartir la toma de decisiones. Añaden que el lugar de la evaluación es privilegiado para el análisis de las relaciones de poder, siendo en este sentido no una parte más del proceso de enseñanza y aprendizaje sino la más importante, ya que en ella se puede fomentar la colaboración de estudiantes y profesorado en los demás procesos didácticos.

Más recientemente Tan (2004) sostiene que la práctica de la evaluación participativa de los estudiantes es un medio para darles mayor capacidad de decisión frente al poder unilateral del profesorado, sin embargo esto ha sido cuestionado por quienes piensan que puede servir para disciplinar o controlar al alumnado, entre ellos Taras (2001) que argumenta que para que los estudiantes compartan ese poder deben par-

ticipar en la «evaluación que cuenta», o sea en su evaluación formal con efectos sumativos. Reynolds y Trehan (2000) objetan que esa participación del alumnado en su evaluación formal tampoco es suficiente porque en la evaluación participativa en general y en la autoevaluación en particular subyacen varios tipos de poder –soberano o de los individuos, epistemológico o de las instituciones y disciplinar o de los discursos dominantes– que pueden aumentar o socavar la capacidad de decisión de los estudiantes; para evitar este socavamiento resulta necesario que dichas formas de poder sean comprendidas, es decir considerar que la evaluación participativa no es tanto una cuestión de redistribución de poder entre profesores y estudiantes cuanto de autonomía y aprendizaje. Por tanto, el profesorado debe reflexionar sobre sus prácticas autoevaluadoras y la autonomía debe ser vista no como un fin en sí misma sino como un medio para apoyar un mejor aprendizaje.

Además de las tres modalidades básicas de Somervell (1993) –señaladas anteriormente– vamos a incluir de acuerdo con Topping (1998, p. 252) otras características de la autoevaluación, tales como: cuantitativa/sumativa o cualitativa/formativa, suplementaria o sustitutiva de la realizada por el docente, centrada en el proceso o en el producto y realizada dentro o fuera de clase. Estas modalidades multiplican las posibilidades y ayudan a que cada docente encuentre soluciones para mejorar la autoevaluación.

Algunos inconvenientes de la autoevaluación se refieren al riesgo de sobrevalorarse o infravalorarse en el acto de evaluar y la exigencia de un mayor esfuerzo para los estudiantes y a una planificación más cuidadosa para el profesorado. No obstante, es importante reconocer que el criterio de éxito que suele encontrarse en las investigaciones acerca de la autoevaluación del alumnado se refiere a la coincidencia en las puntuaciones/calificaciones entre estudiantes y docentes al evaluar la misma actuación de aprendizaje, y esto es lo que se reconoce como precisión.

En lo que sigue presentamos las síntesis de cinco revisiones¹ –cualitativas y metaanálisis– de investigaciones de campo o empíricas –individuales y originales– publicadas en la segunda mitad del siglo XX sobre la participación de los estudiantes de educación superior en su evaluación. Un trabajo similar a éste es el llevado a cabo por Abrami, Cohen y

¹ Las fuentes consultadas para este trabajo han sido: Biblioteca CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia y Biblioteca de la Facultad de Educación/Centro de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, así como los índices bibliográficos Higher Education Abstracts, Research into Higher Education Abstracts y Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (BIBE). En la bibliografía española sólo hemos encontrado dos trabajos de síntesis de investigaciones, Salinas (1997) y Bretones (2002), pero con diferente enfoque de las cinco aquí analizadas, ya que se trata de estudios donde se recogen respectivamente tan sólo tres y cuatro casos descriptivos de experiencias prácticas de participación del alumnado en su evaluación y correspondientes a diferentes niveles o etapas educativas.

D'Apollonia (1988), acerca de la evaluación de la instrucción o del profesorado por los estudiantes en la educación superior, tratando de ofrecer recursos fundamentalmente metodológicos de revisiones cuantitativas o metaanálisis.

Analizamos a continuación las revisiones de Boud y Falchikov (1989), Falchikov y Boud (1989), Topping (1998), Falchikov y Goldfinch (2000) y la de Dochy, Segers y Sluijsmans (1999). Las cinco síntesis de investigaciones las exponemos agrupadas según las tres formas básicas indicadas de evaluación participativa.² De cada grupo presentamos unas tablas en las que señalamos las características fundamentales.

Revisiones de investigaciones sobre la autoevaluación de los/las estudiantes

Revisión cualitativa de Boud y Falchikov

En la revisión crítica de Boud y Falchikov (1989) se incluyen 48 investigaciones referidas a la autoevaluación del alumnado en la educación superior entre 1932 y 1988. En ella se constata la escasa precisión de los datos aportados y se ofrecen criterios para un mayor rigor metodológico en sucesivos estudios. Se trataba de estudios de evaluación cuantitativa que comparaban la autoevaluación de los estudiantes con la evaluación del profesor. Se calcularon no sólo las frecuencias con respecto a seis variables de aquellos autores que las indagaron, sino que también se enumeran en torno a una quincena de criterios que los estudios individuales y originales debieran precisar para facilitar una revisión consistente de la muestra seleccionada. Algunos de estos criterios son: el motivo de la investigación, las características de los sujetos, contenido de lo que se evalúa, el tipo y los criterios de evaluación, si éstos fueron negociados o no, así como cuál era la variable independiente y los cálculos o estadísticos que debían incluirse. La revisión en las cinco variables contempladas consistía en

⁽²⁾ La caracterización, problemas y soluciones metodológicos que plantean los trabajos de síntesis investigaciones en general, pueden verse en: la revisión citada de Abrami, Cohen y D'Apollonia, que incluye también una dura crítica a las de tipo narrativo; Slavin (1986 y 1987), quien propone el método denominado «síntesis de la mejor evidencia» para aunar las ventajas de las revisiones cualitativas y cuantitativas, respondiendo en el segundo a las objeciones planteadas por Joyce (1987); Giaconia y Hedges (1992), donde se exponen los cuatro métodos de síntesis más destacados; y Morales (1993), que principalmente describe con detalle los pasos del proceso en el metaanálisis.

computar cuántos de tales estudios identificaron sobrevaloración o infravaloración de los estudiantes. Las variables y resultados analizados fueron siguientes:

- ¿Los estudiantes se sobre o infravaloraban en relación con la evaluación realizada por la plantilla docente? 17 estudios informan que hay sobrevaloración, en 12 predomina la infravaloración y en tres no hay una tendencia clara; concluyen los autores que son las circunstancias diferentes las que llevan a una u otra tendencia.
- ¿Los estudiantes de diferente habilidad tendían a sobre o infravalorarse con respecto a los profesores? 11 estudios que contemplan esta segunda variable sugieren que los estudiantes de alto rendimiento tienden a una autovaloración realista y tal vez a infravalorarse, mientras que estudiantes de bajo rendimiento tienden a sobrevalorarse, estos últimos en mayor medida que los primeros.
- ¿Los estudiantes de diferentes niveles académicos tienden a sobre o infravalorarse? Ocho estudios identificados muestran que los estudiantes de cursos más avanzados o graduados tienden a ser más precisos e incluso a aumentar su infraestimación que los de cursos introductorios.
- ¿Los estudiantes mejoran su capacidad para autoevaluarse con el paso del tiempo o la práctica? En siete estudios que contemplan esta variable no hay resultados claros acerca de la influencia del tiempo o de la práctica en la mejora de la habilidad para autovalorarse.
- ¿Los estudiantes se sobre o infravaloran cuando sus autoevaluaciones son usadas para su evaluación formal? De siete casos en los que la autoevaluación cuenta para la evaluación formal, en cinco de ellos se sobrevaloran y en dos no.
- ¿Hay diferencias de género en la autoevaluación? Se sorprenden los autores que sólo seis investigaciones tuvieran en cuenta esta variable, considerando las diferencias en los resultados inconcluyentes por su disparidad y escasez de estudios.

Las conclusiones generales a las que llegan los autores son: no hay una tendencia clara de los estudiantes a la sobre o infravaloración; unos estudiantes se valoraron de modo similar a los profesores y otros no; hay intentos por comparar la autoevaluación de grupos de estudiantes entre sí (por ejemplo estudiantes más capaces con menos capaces, graduados y no graduados); cuando los estudiantes disponen de una escala para valorarse son relativamente capaces, y lo hacen de modo bastante crítico y similar a los docentes (con una leve tendencia de los más capaces a infravalorarse

y de los menos capaces a sobrevalorarse, lo que no debe sorprender afirman los revisores); son necesarias nuevas investigaciones para saber si influye el tiempo y la práctica en la mejora de la habilidad para autoevaluarse; en cuanto a la influencia del género los resultados son contradictorios e inconsistentes, como acabamos de decir.

Por nuestra parte matizar a la revisión de Boud y Falchikov (1989), que utilizando el método de porcentajes facilita una rápida y sencilla panorámica de la situación respecto del objetivo principal de las investigaciones individuales sobre este tema. Estas se centran en determinar en qué medida son precisas las valoraciones que hacen los estudiantes sobre sus propios trabajos y/o aprendizajes en comparación con las valoraciones hechas por el profesorado y en función de qué factores tal precisión puede variar, como la habilidad del alumnado, curso de la carrera, trascendencia en su evaluación formal y el género. No obstante, resulta algo simple y superficial señalar sólo las frecuencias de los estudios originales en una u otra dirección respecto de cada variable contemplada. Destacamos como positivo presentar en orden cronológico los estudios originales y, a veces, los resultados.

Meta-análisis de Falchikov y Boud

Falchikov y Boud (1989), apoyándose en la revisión anterior, realizan esta otra para determinar qué factores o variables son los causantes de que haya consistencia o no en la correspondencia entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación del profesorado acerca de una misma tarea.

Analizan 57 estudios de educación superior, entre 1961 y 1988, incluyendo casi todos los revisados por Boud y Falchikov (1989). En este trabajo comparan la autoevaluación cuantitativa de los estudiantes con la evaluación del profesor/a. También intentan comprobar si se sobre o infravaloraban, identificando cuatro características (variables independientes): tipos de estudiantes, contenidos (ciencias, humanidades y letras), cursos al que pertenecen, instrumentos y/o criterios empleados, y calidad del diseño (alta o baja). Todas ellas utilizadas con los estadísticos y valores métricos comunes (efectos o variables dependientes): las medias y desviaciones estándar (magnitud o tamaño del efecto), correlaciones y los porcentajes entre las autoevaluaciones de estudiantes y del profesor/profesora. Además comparan esta evaluación alternativa con la tradicional.

Los autores valoran la definición del concepto de autoevaluación y en qué consiste el acuerdo de ésta con la evaluación realizada por los/las docentes. Igualmente

analizan lo que para un mismo grupo o conjunto de autoevaluaciones del alumnado y evaluaciones del docente puede dar lugar a unos mayores o menores porcentajes de acuerdo. Detectan problemas y afirman que podrían solucionarse con procedimientos estadísticos más cuantitativos y complementarios pero no sustitutivos de los cualitativos.

Los 57 estudios seleccionados son distribuidos según la finalidad de cada uno. El grupo principal, con un 33% de trabajos compara la autoevaluación de estudiantes con la evaluación del profesorado. Otro grupo atiende a la mejora de la experiencia de aprendizaje o reflexión de los estudiantes con un 15% de investigaciones y despertar el interés y potenciar la capacidad de autoevaluación es el objetivo de un 13% de estudios. Otro porcentaje también del 13% trataba de ver si la autoevaluación de la actuación variaba según la asignatura, tamaño del grupo-clase y características sociales de éste. Un 11% pretendía comprobar los efectos de los diferentes métodos educativos en la precisión de la autoevaluación; un 6% tenían un punto de vista teórico explícito; un 4% medía las actitudes hacia la autoevaluación; y un porcentaje aún menor de estudios cuantitativos tenían un carácter longitudinal para identificar los efectos de la práctica de la autoevaluación.

El tamaño del efecto fue positivo en la mayor parte de los estudios, es decir la valoración de los estudiantes era superior a la de los/as profesores/as y referido a la mitad de la muestra, cerca de 30 estudios. La mitad de las correlaciones son bajas frente a la otra mitad que son medias y altas (sólo en dos o tres casos es negativa y muy baja). Más exactamente, la correlación media es 0.39 (que para el tamaño del efecto es media alta); en puntuación z se corresponde a 0.47, lo que supone que el 68% de las calificaciones de autoevaluación de los estudiantes sea superior a las del profesorado.

En cuanto a los porcentajes del acuerdo entre las autoevaluaciones de los estudiantes y las del profesorado fue más del 70% en la mitad de los estudios que lo calcularon (una quincena), más del 50% en la cuarta parte de la muestra y menos del 50% en la otra cuarta parte (y nos advierten que hay variaciones en la definición del acuerdo entre los investigadores).

Se trataba de relacionar esos efectos o resultados (tamaño del efecto, coeficientes de correlación y porcentajes, en su mayor parte favorables a los estudiantes y con un buen grado de coincidencia entre las autoevaluaciones de los estudiantes y las del profesorado) con las características de los estudios (variables independientes), que son: calidad del diseño (alta o baja), características del estudiantado (nivel del curso, edad o experiencia), naturaleza de los criterios de valoración (global o explícitos, negociados o no), áreas de conocimiento y tareas (ciencias, humanidades y artes; ensayos escritos, presentaciones orales, participación en clase, destrezas profesionales) y tipos de instrumentos empleados (escalas familiares, por ejemplo de 0-10 puntos, o menos familiares). Las hipótesis se constataron en al menos tres de los cinco grupos de variables dependientes:

- El acuerdo, la objetividad o el éxito en la autoevaluación de los estudiantes (comparado con las evaluaciones del profesor) era mayor (o estaba relacionado positivamente) con la calidad alta del diseño, pero cuando no se contemplaba entre los criterios de evaluación el esfuerzo de los estudiantes.
- Parece haber mayor precisión en la autoevaluación en los estudiantes de cursos avanzados (a partir de tercero), pero es más determinante que la edad o el curso la pericia en un campo determinado.
- Los efectos de la materia en dicha precisión, excluida las artes por la escasez de estudios, era mayor en ciencias que en humanidades, de otro lado comparando las áreas profesionales y las académicas así como las de producto (por ejemplo, ensayo escrito) y las de proceso (participación del grupo) son pocos casos y los tres estadísticos comunes son muy dispares entre sí, no obstante aparece la mayor precisión en las tareas profesionales (especialmente en las de enseñanza) con respecto a las académicas, en las de producto con respecto a las de proceso (sobre todo en los ensayos escritos y presentaciones orales).
- No están claras las relaciones o influencia de los criterios en la precisión de la autoevaluación de los estudiantes, además de ser pocos los estudios para cada uno de los siete criterios contemplados parece haber una relativa precisión en los tres criterios donde están implicados los estudiantes (criterios negociados, criterios de los estudiantes y justificación o autoevaluación razonada) y los buenos resultados no están relacionados con el juicio global.
- También son poco consistentes los efectos de los instrumentos, por la gran variedad de éstos y el gran número de discriminaciones que pueden producir (desde sólo dos -aceptable y no aceptable- a varios cientos); parecen estar relacionadas con una buena precisión las escalas de alcance medio, en torno a 100 discriminaciones.

De las conclusiones de Falchikov y Boud (1989) destacamos:

- El valor de la puesta en práctica de la autoevaluación. Aunque presente problemas hay que idear estrategias para que esta capacidad pueda desarrollarse en el alumnado.
- La relativización de la importancia del acuerdo entre la evaluación de los estudiantes y de los profesores, ya que la práctica de la autoevaluación tiene otros valores educativos (motivación, mayor aprendizaje).

Finalmente de esta revisión parece clarificador mantener la indicación de los porcentajes o frecuencias a favor o en contra de la finalidad pretendida, junto a las medidas

propriadamente estadísticas; aunque no están suficientemente claras las razones del alto número de estudios analizados o los criterios de inclusión y exclusión, lo que también ocurre en la anterior síntesis de Boud y Falchikov (1989).

En la Tabla I se muestran las principales características de los dos estudios anteriores.

TABLA I. Revisiones referidas a la Autoevaluación

	Nº	Periodo	Propósito	Procedimiento	Resultados	Conclusiones
Boud y Falchikov (1989)	48	De 1932 a 1988	Comparar la autoevaluación cuantitativa del alumnado con la evaluación del profesorado de la misma tarea.	Cómputo de infravaloración o sobrevaloración en relación a seis variables.	Elevados porcentajes de investigaciones donde estudiantes se sobrevaloran y se infravaloran. - Más precisión en estudiantes de mejor rendimiento y cursos avanzados. - Mayor sobrevaloración si la autoevaluación forma parte de la evaluación formal.	- No hay clara tendencia a sobrevalorarse o a infravalorarse. - Precisión cuando hay escala de criterios. - Más investigaciones que determinen el valor del tiempo y la práctica, así como sobre las diferencias de género.
Falchikov y Boud (1989)	57	De 1961 a 1988	Identificar los factores determinantes de la consistencia entre las valoraciones de los estudiantes y del profesorado.	Cálculo del tamaño del efecto, correlaciones y porcentajes	-El 68% de sobrevaloración y porcentaje similar de acuerdo con el profesorado. - En cursos avanzados y en las áreas de ciencias más precisión que en cursos introductorios y en los de humanidades. - No están claras las influencias de los criterios ni de los instrumentos usados.	- Las autoevaluaciones pueden mejorarse, para ello es necesario idear estrategias adecuadas. - Relativización de la importancia del acuerdo entre las autoevaluaciones de estudiantes y evaluación de profesores.

Revisiones de investigaciones sobre evaluación de pares

Revisión cualitativa de Topping

La revisión cualitativa de Topping (1998) sobre evaluación entre pares, completa las dos revisiones anteriores al ocuparse de la modalidad de participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje entre iguales. Comprende 109 trabajos, realizados entre 1980 y 1996, 42 artículos (38%) considerados puramente descriptivos y 67

(62%) reúnen datos ordenados de investigación. El autor responde a dos cuestiones: qué tipos de estudios de evaluación de pares se realizan en la enseñanza superior y cuáles son sus efectos en el estudiantado.

Define la evaluación de pares como la medida o juicio que emiten unos estudiantes considerando la cantidad, nivel y calidad de los resultados de aprendizaje de sus pares. Establece una tipología muy exhaustiva, basada en 17 criterios que presentamos en el Cuadro I.

CUADRO I. Revisiones referidas a la Autoevaluación

Variable	Amplitud de la variación
1 Área/materia del currículo	Todas
2 Objetivos	¿De la plantilla o de los estudiantes?
3 Enfoque o propósito general	¿Cuantitativo/sumativo o cualitativo/formativo o ambos?
4 Producto/tarea	¿Tests/puntuaciones/calificaciones o ensayo escrito o presentaciones orales u otras destrezas?
5 Relación con la evaluación de la plantilla	¿Sustitutiva o suplementaria?
6 Peso oficial.	¿Contribuir a la calificación final del evaluado o no?
7 Direccionalidad	¿Unidireccional, recíproca o mutua?
8 Privacidad	¿Anónimo/confidencial/público?
9 Contacto	¿Distancia o cara?
10 Año	¿El mismo o diferente año de estudio?
11 Habilidad	¿La misma o diferente habilidad?
12 Constelación de evaluadores	¿Individuales o parejas o grupos?
13 Constelación evaluada	¿Individuales o parejas o grupos?
14 Lugar	¿Dentro o fuera de clase?
15 Tiempo	¿Tiempo de clase/tiempo libre/informalmente?
16 Requisito	¿Obligatoria o voluntaria para evaluadores/dos?
17 Recompensa	¿Mérito del curso u otros incentivos o refuerzo para la participación?

Además, el análisis y los resultados de todos los estudios son agrupados por el tipo de tarea que evalúan los estudiantes a sus pares: a través de tests y puntuaciones; destrezas de presentación oral; ensayos escritos; trabajos de grupo y proyectos; destrezas profesionales referidas a la medicina, la enseñanza, la orientación, la empresa, la administración y el comercio; evaluación asistida por ordenador.

En esta amplia revisión se encuentra que hay mayoría de estudios con fiabilidad y validez adecuadas en una gran variedad de aplicaciones, esto quiere decir que las evaluaciones de pares coinciden bastante con las realizadas por otros estudiantes (fiabilidad) y por el profesorado (validez). Concretamente, la correlación estadística en 31 de los estudios que se ocuparon de esta cuestión era alta en 18, había gran variabilidad en siete y era baja en seis.

Por otro lado, constata Topping (1998) que cuando la evaluación de pares es usada con tests y adjudicación de puntuaciones los estudiantes la encuentran exigente pero les reduce la ansiedad, produciéndoles ciertos beneficios en su aprendizaje; la evaluación de pares realizada mediante información detallada es asociada con la mejora en destrezas de presentación y valoración; un número relativamente amplio de estudios de calidad en la evaluación de pares en ensayos escritos sugiere que los resultados son tan buenos o mejores que en la evaluación del profesorado; en trabajos de grupo o proyectos y en destrezas profesionales los resultados son respectivamente positivos y de adecuada fiabilidad, aunque son pocos los estudios y suelen estar basados en la percepción de los estudiantes; finalmente la evaluación de pares asistida por ordenador es un sector emergente y pocos los estudios realizados.

También aporta la revisión de Topping (1998) un resumen de los factores que sustentan el éxito o calidad de la evaluación de pares, entre los que destacamos:

- Clarificar los objetivos y las características de los estudiantes y del proyecto de investigación.
- aconsejar que la evaluación entre pares sea por asignación al azar y no por amistad, unidireccional y no recíproca, por grupos y no individual.
- Reclamar que se hagan explícitos los criterios, discutiéndolos y acordándolos entre docentes y estudiantes, proporcionándoles algunas actividades de entrenamiento previo a su aplicación.

Concluye Topping (1998) que la evaluación de pares alcanzará una mayor expansión en la siguiente década y que los informes sobre las prácticas variadas de ella deberían ser precisos en su caracterización, facilitando así subsiguientes revisiones cualitativas o cuantitativas.

Por nuestra parte, añadir que el conjunto de factores de éxito o rasgos de alta calidad del diseño en la implementación de la evaluación de pares señalados por Topping está en la misma línea y completa las dos revisiones anteriores. Además, consideramos positivo de esta síntesis la gran amplitud de la muestra de estudios primarios analizados, la tipología exhaustiva elaborada a partir de ellos y la clarificadora distribución de los resultados según las tareas. Sin embargo hay una cierta dispersión en los objetivos y en la descripción del método de análisis; la breve comparación que hace de la fiabilidad entre la evaluaciones de pares y las autoevaluaciones resulta algo prolija y equívoca, en todo caso no está claro de ambas formas de evaluación participativa cuál es más consistente. Por último, tras reconocer que muchas investigaciones primarias

confunden fiabilidad con validez en la evaluación de pares, decide estudiar sólo la validez, pero continúa utilizando indistintamente ambos términos.

Metaanálisis de Falchikov y Goldfinch

El metaanálisis de Falchikov y Goldfinch (2000), recoge 48 estudios sobre evaluación de pares en la Educación Superior, referidos a distintas áreas de conocimiento, entre los años 1959 y 1999. El propósito es determinar la fiabilidad y validez de las valoraciones hechas por los estudiantes de las tareas realizadas por sus compañeros/as. De manera semejante a la revisión anterior de Topping, estas autoras consideran que muchos estudios primarios investigan el grado de acuerdo entre las valoraciones emitidas por unos y otros pares (fiabilidad), pero como al profesorado le preocupa más el acuerdo entre las valoraciones de los estudiantes y las de los docentes (validez) es por lo que se ocuparán en su revisión de ésta y no de aquella.

Las autoras hacen referencia a los trabajos presentados anteriormente por Falchikov y Boud (1989) y Topping (1998), indicando brevemente algunas semejanzas de fondo y forma, procediendo del mismo modo. Además atienden al análisis de algunos factores que en su opinión habían sido tratados superficialmente en aquéllos, como las variaciones en función de la tipología de las materias (Ciencias, Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería, Artes) y el tipo de agrupamiento de los estudiantes evaluadores (individual, en parejas o en grupos).

Falchikov y Goldfinch (2000) explican cómo llevaron a cabo el metaanálisis, informando de las fuentes o bases de datos consultadas, mediante una serie de palabras claves relacionadas con el tema para seleccionar las investigaciones originales cuantitativas. Las variables independientes consideradas fueron: identificadores del estudio, características de la población estudiantil, área de conocimiento, nivel del curso, criterios de valoración, calidad del diseño y número de evaluadores implicados; y las variables dependientes, a saber, tamaño del efecto o índice estándar de desviación, correlación estadística y porcentajes de correspondencia entre las valoraciones de los estudiantes y del profesor.³

³ Explican también cómo determinaron el índice de calidad para cada estudio individual. El diseño era valorado pobre si se daban al menos cuatro de estos siete criterios: inadecuada información sobre las características de la población, igualmente sobre las características de otro estudio, tamaño pequeño de la muestra e inadecuadas generalizaciones, inapropiadas tareas requeridas a los estudiantes, no proporcionarles criterios y estructura, uso inapropiado de los criterios e inadecuada información procedimental que impida su replicación.

En relación con dichas variables independientes y dependientes, Falchikov y Goldfich (2000, p. 315) establecieron los factores que eran determinantes de mayor grado de acuerdo entre las evaluaciones de los estudiantes y del profesorado:

- La evaluación de pares que requiere la calificación o puntuación de varias dimensiones individuales parece ser menos válida que el juicio global basado en la comprensión de los criterios.
- La naturaleza de la tarea parece influir en la validez de la evaluación de pares. La valoración de pares de productos y procesos académicos parece corresponder más fielmente a las valoraciones del profesorado.
- Los estudios que son bien diseñados parecen dar mejores acuerdos que aquellos con pobres diseños experimentales.
- No hay evidencia para apoyar la superioridad de las valoraciones de pares múltiples sobre las valoraciones únicas o singulares. Las valoraciones a través de un amplio número de pares (más de 20) parecen conducir a un acuerdo más pobre.
- No hay diferencias claras en validez de las evaluaciones de pares en términos de área disciplinar en las que tienen lugar, pero los pares en materias relacionadas médicamente tienen tendencia a concordar menos en algunos casos.
- La familiaridad y la propiedad de los criterios tiende a mejorar la evaluación de pares.
- La evaluación de pares llevada a cabo en cursos de nivel avanzado no es más válida que la realizada en cursos introductorios, en general.

Concluyen Falchikov y Goldfinch (2000) que su trabajo ofrece información útil acerca de un contexto óptimo para una evaluación de pares exitosa y que convendría investigar en el futuro los efectos de otras variables, tales como la interacción entre variables, la repetición de la experiencia en evaluación de pares, el género y las relaciones de amistad/enemistad de los pares.

Finalmente hemos de destacar de esta revisión metaanalítica la doble comparación que se hace, por un lado con el metaanálisis de Falchikov y Boud (1989) y por otro, con la revisión cualitativa de Topping (1998), explicitando las diferencias principales de fondo y forma con ambas síntesis; pero nos parece insuficiente la argumentación aducida para que se abandone el uso de los porcentajes o recuento de votos como medida o método para determinar la validez en las síntesis de los estudios primarios sobre la evaluación de pares, que no obstante Falchikov y Goldfinch incluyen en su trabajo junto con otros índices estadísticos. En la Tabla II incluimos los datos más señalados de los trabajos de evaluación de pares.

TABLA II. Trabajos de Evaluación de pares

	Nº	Periodo	Propósito	Procedimiento	Resultados	Conclusiones
Topping (1998)	109	De 1980 a 1996	Identificar tipos de evaluación de pares que se realizan en la educación superior y sus efectos en estudiantes.	Analiza los estudios primarios agrupados por tipo de producto o tarea evaluada por los/las estudiantes a sus pares.	<ul style="list-style-type: none"> - Fiabilidad y validez en gran variedad de aplicaciones. - Favorables en el uso de tests y puntuaciones, presentaciones orales y ensayos escritos - No son tan claros en trabajos de grupo o proyectos y destrezas profesionales. - Éxito si se cuida la distribución de evaluadores y evaluados y si participan los estudiantes en los criterios de valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta las 17 topologías. - Informar de características de los diseños. - Atender a las facilidades y dificultades del contexto. - Uso de tests, puntuaciones y ensayos escritos.
Falchi-kov y Gold-finch (2000)	48	De 1959 a 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar la fiabilidad y validez de la evaluación de pares. - Refinar los procedimientos anteriores de Falchikov y Boud (1989) y mejorar la revisión de pares de Topping (1998). 	- Relación entre variables independientes (calidad del diseño, área de conocimiento, nivel de estudiantes y criterios de valoración) y v. dependientes (tamaño del efecto, correlaciones y porcentajes).	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor acuerdo entre evaluación de pares y profesorado cuando se trata de tareas académicas y se emite un juicio global a partir criterios. - No incide significativamente el área de conocimiento ni el nivel del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta las 17 topologías. - Informar de características de los diseños. - Atender a las facilidades y dificultades del contexto. - Uso de tests, puntuaciones y ensayos escritos. - Requiere condiciones prácticas para ser exitosa. - Pendiente: estudio de la relación entre variables, influencias de la práctica, género y relaciones de amistad.

Revisión de Dochy, Segers y Sluijsmans sobre la autoevaluación del alumnado, evaluación de pares y co-evaluación en Educación Superior

Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), realizan una revisión de 63 estudios a partir de la fuente de datos del ERIC «Educational Resources Information Center», entre 1987 y 1998. Toman como punto de partida la necesidad de cambiar los procedimientos de evaluación, debido a la extensión actual hacia la educación permanente y el cambio en las metas de la Educación Superior, orientadas hacia la formación del pensamiento autónomo, recursos reflexivos y procedimentales para enfrentarse a retos como las nuevas tecnologías.

Consideran la autoevaluación, la evaluación de pares y la co-evaluación como las alternativas a las formas tradicionales de evaluación, centradas en los exámenes escritos

para comprobar el dominio del contenido informativo y conceptual de una materia. Denominan su revisión de narrativa porque la entienden como el análisis cuidadoso de todos y cada uno de los estudios por separado y agrupando las aportaciones en cada modalidad bajo tres perspectivas: definición, resultados principales e implicaciones para los prácticos. Los resultados están referidos a la influencia de habilidades diferentes de los alumnos, el efecto del tiempo, la precisión, el efecto en el aprendizaje, los métodos utilizados y el contenido o materia. Todos ellos ejemplificados con los estudios específicos correspondientes. Trabajan bajo cuatro agrupaciones: autoevaluación; evaluación de pares; autoevaluación y evaluación de pares; y autoevaluación y evaluación de pares relacionadas con la co-evaluación de alumnado y profesorado. Destacan dos tipos de resultados por su tratamiento sistemático en los estudios originales: precisión y efecto en el aprendizaje; por el contrario se presta escasa atención a los instrumentos utilizados, la influencia de las habilidades de los estudiantes y el efecto del tiempo. Con referencia a la precisión en las cuatro agrupaciones las reflexiones más destacadas son que:

- En el ámbito de autoevaluación se recogen dos estudios o investigaciones empíricas individuales, en uno de ellos se encuentra una alta correlación entre la evaluación de los estudiantes y la evaluación del profesor y en el otro hay discrepancias entre ambas.
- En el ámbito de la evaluación de pares se analizan cinco estudios, tres de ellos con alta coincidencia con la evaluación del profesor y dos con baja.
- En el ámbito de la autoevaluación y evaluación de pares se presentan seis estudios, resultando en todos ellos un alto nivel de acuerdo entre ambas.
- En los ámbitos de en autoevaluación, evaluación de pares y coevaluación se analizan siete estudios, habiendo bastante coincidencia en cuatro de ellos.

Por tanto, en general el grado de precisión, de las valoraciones hechas por los estudiantes en los cuatro ámbitos considerados en los 20 estudios analizados es alto, ya que hay coincidencia en 16 de los mismos (80%) y discrepancia en los cuatro restantes (20%).

En lo que se refiere a los efectos en el aprendizaje contemplados en las tres primeras agrupaciones son positivos, al contar con mayor número de investigaciones que los respaldan: la realización de los estudiantes de la evaluación y la calidad del rendimiento en el aprendizaje (diez estudios), el grado de satisfacción de los estudiantes (nueve estudios) y el incremento de la reflexión de los estudiantes sobre su comportamiento (cinco estudios).

En cuanto a las recomendaciones para los prácticos, lo principal es que la aplicación óptima de estas formas de evaluación participativa exige entrenar a los estudiantes, especialmente de cursos inferiores, y usarla preferentemente en cursos superiores; también conviene usarla con finalidad formativa junto a otros procedimientos tradicionales, y que el estudiantado participe en la elaboración de los criterios.

Estos autores llegan a dos bloques de conclusiones: de un lado, que hay bastante evidencia acerca de: las contribuciones de los estudiantes a la valoración son coherentes con las valoraciones del profesorado; que los estudiantes perciben efectos positivos, y que la implicación de los estudiantes es considerada válida, confiable y equitativa, así como contribuidora de la mejora de la competencia. De otro lado, señalan algunas cuestiones que todavía necesitan investigarse:

- En cuanto a los efectos de la participación de los estudiantes en su evaluación sobre los exámenes finales de conocimientos y actuación, aunque parece lógico que mejore la forma de reflexionar sobre el propio pensamiento y actuación, la evidencia de solo dos estudios es insuficiente.
- Por el contrario hay más estudios que tratan de generalizar los efectos de la evaluación de pares y la coevaluación usando diferentes métodos de puntuación y escalas al respecto, pero debería de haber más información sobre el modo de mejorar la calidad de dichas evaluaciones.
- La mayor parte de los estudios analizados por Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) no dan suficientes explicaciones sobre los entornos en los que han sido realizados. Aunque estas modalidades de participación en la evaluación parecen intrínsecas a métodos de enseñanza de resolución de problemas y de trabajo en pequeños grupos tutoriales sería interesante comparar con otros marcos, por ejemplo con un entorno centrado en la dirección del profesor.
- El uso de la autoevaluación, evaluación de pares y co-evaluación es coherente con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque contribuye a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y de conducta. En este sentido sería valioso investigar los efectos a largo plazo de estos métodos de evaluación participativa. La Tabla III muestra las características fundamentales de esta revisión.

TABLA III. Revisión referida a la auto-evaluación, evaluación de pares y co-evaluación

	Nº	Periodo	Propósito	Procedimiento	Resultados	Conclusiones
Segers y Sluijsmans (1999)	63	De 1987 a 1998	- Buscar alternativas a la evaluación tradicional con la evaluación participativa.	Analizan cada estudio bajo la interpretación narrativa y agrupan según modalidad de evaluación: - definición - resultados - implicaciones prácticas.	- En precisión de 20 estudios en 16 de ellos (80%) hay coincidencia entre estudiantes y profesorado y no la hay en cuatro (20%). - En efectos positivos hay mejora en actuación en la evaluación y rendimiento (diez est.), satisfacción de los estudiantes (nueve est.) y capacidad reflexiva (cinco est.).	- Valoraciones de estudiantes coherentes con profesorado y efectos positivos en el aprendizaje. - Nuevos estudios que se ocupen de los efectos de la evaluación participativa, del contexto y los procedimientos.

Destacamos de esta última síntesis de investigaciones la originalidad: al relacionar la evaluación participativa de los estudiantes con la educación permanente en una sociedad que necesita prácticos reflexivos y por ello la recomendación para la investigación futura de estudiar sus efectos a largo plazo, así como el enfoque integrador de las tres formas básicas de evaluación participativa, aunque la coevaluación o evaluación compartida entre estudiantes y profesorado queda algo fragmentada y diluida.

Conclusiones

Las conclusiones más importantes que podemos establecer sobre el tema a partir de las revisiones analizadas las agrupamos en los siguientes apartados:

Referidas a la naturaleza, procedimiento y tipología

Las formas de evaluación participativa de los estudiantes se concretan en tres: autoevaluación, evaluación de pares, y evaluación compartida, realizadas por separado, combinadas entre sí y con las formas de evaluación tradicionales; éstas últimas son predominantes y aquéllas, que se presentan como alternativas, demandan un cambio del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia modelos pedagógicos más reflexivos y democráticos.

El procedimiento de selección de las investigaciones de campo en los cinco trabajos de síntesis presentados es similar: estudios identificados en bases de datos estándar, mínimamente precisos y comparables, cualitativos o cuantitativos. El número de investigaciones analizado en cada una de dichas síntesis o revisiones se sitúa en torno al medio centenar, y son conjuntos no del todo excluyentes. Globalmente son un total de doscientos estudios empíricos y correspondientes a la segunda mitad del siglo XX.

La naturaleza y tipología de los estudios son variados, la investigación fragmentada o dispar y una «síntesis de la mejor evidencia» -a pesar de las revisiones existentes- está pendiente de hacerse.

Referidas a la finalidad y objetivos

Los propósitos más generales de estos trabajos son comparar la evaluación de los estudiantes acerca de su aprendizaje con la realizada por el profesorado y sobre el mismo producto o proceso, para determinar su grado de fiabilidad y validez, así como las consecuencias positivas de dicha experiencia en su formación. También buscan ofrecer alternativas a las formas convencionales de enseñanza y evaluación más en sintonía con lo que debe ser hoy la educación, el mundo profesional y la sociedad.

Entre las limitaciones más comunes de estas revisiones destacamos: escaso número de estudios en determinados productos y áreas, la mayor parte de los estudios se basan en la percepción de los estudiantes y hay poca atención a la habilidad del alumnado para realizar estas formas de evaluación participativa. Además, constatamos que en las revisiones sobre la evaluación de pares se abandona el tema de la fiabilidad para centrarse sólo en el de la validez o se identifican ambos conceptos.

Referidas a las conclusiones principales

Gran parte de los estudios concluyen que los estudiantes dentro de ciertas condiciones pueden calificarse/evaluarse con igual o superior precisión que el docente aunque tienen limitaciones personales y técnicas al igual que el profesorado.

Tanto si la evaluación es sumativa -basada en puntuaciones- como formativa -basada en un *feedback* abierto y detallado- se produce una mejora del aprendizaje y mayor satisfacción en el estudiante.

No todos los estudiantes ni en todas las condiciones se evalúan con igual precisión o imparcialidad. Así, dentro de una tendencia general de leve predominio de la sobrevaloración del estudiantado, la mayor precisión se produce en diseños de calidad y usando criterios de valoración negociados.

Los resultados son contradictorios en lo que se refiere al efecto de las variables área disciplinar y nivel de curso de los estudiantes sobre la precisión de la evaluación. En las autoevaluaciones parece registrarse más precisión en ciencias y en estudiantes de los cursos superiores. Sin embargo esta tendencia no se confirma en la evaluación de pares. Por otro lado, en las evaluaciones de pares, pero no en las autoevaluaciones, se registra mayor precisión cuando se usan juicios globales sobre la base de criterios específicos y en tareas académicas más que en las profesionales.

En relación con los productos evaluados por los pares, los resultados más consistentes se encuentran en los tests y puntuaciones, ensayos escritos y presentaciones orales; pero son menos sólidos, por la escasez de estudios realizados, en los trabajos de grupo o proyectos, en destrezas profesionales y en aprendizaje asistido por ordenador.

Recomendaciones para la evaluación participativa

Algunas recomendaciones para el profesorado son: usar aquella tipología que mejor se adapte a las posibilidades y limitaciones de su contexto, así como el producto y proceso que estén más apoyados por la cantidad de estudios realizados, como tests y puntuaciones, presentaciones orales y ensayos escritos; y como hemos dicho, atender a la buena calidad del diseño y a la participación de los estudiantes en la determinación de los criterios.

Las investigaciones futuras deberían ser más precisas en la tipología usada, los factores de calidad, las características del estudiantado y del diseño investigador, describir el contexto, indicar las razones del éxito y sugerir las medidas de mejora de los procedimientos usados.

Entre las necesidades de la investigación en esta temática constatamos las siguientes: esclarecer la influencia de otros factores como el que la autoevaluación y evaluación de pares formen parte de la evaluación formal del alumnado; la evaluación de pares formativa basada en el uso del portafolios o dossier con la inclusión de materiales múltiples; los efectos de la experiencia de los estudiantes y del género; las diferencias entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación de pares; y la muy escasa presencia de autoevaluación y evaluación de pares sobre la participación de los alumnos/as en clase.

Finalmente añadir que este trabajo, de revisiones cualitativas y cuantitativas de la investigación primaria, aporta información para obtener una visión global de la participación del alumnado de Educación superior en la evaluación de su aprendizaje, un tema tan importante como aún poco cuidado. Su puesta en práctica contribuiría a potenciar tres requisitos de la buena evaluación: que sea motivadora (planteándola como un reto), continua (integrándola más en el proceso de enseñanza y aprendizaje) y formativa (mejorando dicho proceso); así se conectaría con la formación de calidad propuesta en la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ABRAMI, PH.C., COHEN, P. A. Y D'APOLLONIA, S. (1988). Implementation problems in meta-analysis. *Review of Educational Research*, 58 (2), 151-179.
- BATALOSO, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula*, 35, 3-77.
- BOUD, D. Y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- BRETONES, A. (2002). Participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Cooperación Educativa/Kikiriki*, 65, 6-15.
- DOCHY, F., SEGERS, M Y SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- ESPADAS (1998-99). Evaluación, investigación y práctica docente: un proyecto de innovación curricular. *Cooperación Educativa/Kikiriki*, 51, 64-68.
- FALCHIKOV, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32 (2), 175-187.
- FALCHIKOV, N Y BOUD, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-340.
- FALCHIKOV, N. Y GOLDFINCH, J. (2000). Student peer assessment in Higher Education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.

- GIACONIA, R. M. Y HEDGES, L. V. (1992). Síntesis de las investigaciones sobre la eficacia de la enseñanza. En T. HUSÉN Y T. N. POSTLETHWAITE (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 8, (5204-5222), Madrid/Barcelona: MEC/Vicens-Vives.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata
- JOYCE, B. (1987). A rigorous yet delicate touch: a response to Slavin's proposal for «best-evidence» reviews. *Educational Researcher*, 16 (4), 12-14.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2000). *Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en Primaria, Secundaria y formación del profesorado en el área de Educación Física*. Sevilla: M.C.E.P.
- MORALES, P. (1993). Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos: el meta-análisis o síntesis integradora. *Revista de Educación*, 300, 191-221.
- REYNOLDS, M. Y TREHAN, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 267-278.
- SALINAS, D. (1997). La evaluación no es un callejón sin salida. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 44-48.
- SLAVIN, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: Alternative to meta-analysis an traditional reviews. *Educational Researcher*, 15 (9), 5-11.
- (1987). Best-evidence synthesis: why less is more. *Educational Researcher*, 16 (4), 15-16.
- SOMERVELL, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and Higher education: the case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (3), 221-233.
- TAN, K. H. K. (2004). Does student self-assessment empower or discipline students?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 651-662.
- TARAS, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 605-614.
- TOPPING, K. (1998). Peer assesment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.

Dirección de contacto: Antonio Bretones Román. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Edificio «La Almudena». Rector Royo Villanova, s/n. Ciudad Universitaria. 28040, Madrid, España.
E-mail: antoniob@edu.ucm.es

Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos

Relationship of gender, grade and school type to the perceived motivational climate in school Physical Education among Colombian students

Jairo Flores, Alfonso Salguero y Sara Márquez

Universidad de León. Departamento de Educación Física y Deportiva. León, España

Resumen

El clima motivacional en las clases de Educación Física puede tener relevancia en la adopción de estilos de vida saludables, así como en el progreso de los aprendizajes y en el propio desarrollo curricular de la Educación Física. El objetivo de este estudio ha sido analizar la influencia de diversas variables sobre el clima motivacional percibido durante las clases de Educación Física en una muestra de estudiantes colombianos. Para ello se han utilizado adaptaciones al castellano del *Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en las Clases de Educación Física* (PCSMQ-2) y del *Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física* (LAPOPECQ). Han participado un total de 3.149 estudiantes (1.455 chicos y 1.694 chicas), con edades comprendidas entre los 9 y 19 años procedentes de seis colegios, tres públicos y tres privados, pertenecientes a la zona metropolitana del municipio de Bucaranga, en Colombia. Los resultados del análisis factorial y el cálculo de los coeficientes alfa de Cronbach confirman la validez y fiabilidad de los dos cuestionarios e indican que ambos instrumentos permiten valorar dimensiones equivalentes del clima motivacional en las clases de Educación Física. Nuestra investigación ha puesto de manifiesto, utilizando una muestra diferente de las habituales procedentes de países desarrollados,

que el género, el curso y el tipo de colegio son variables moduladoras del clima motivacional percibido. Parte de los resultados obtenidos podrían interpretarse considerando la existencia de factores culturales en cuanto al tipo de clima de aprendizaje en el que se desarrolla la Educación Física.

Palabras clave: educación física, clima motivacional percibido, escolares colombianos, género, curso, colegio.

Abstract

Motivational climate during Physical Education classes may be relevant for the adoption of active and healthy lifestyles, as well as for the learning progression and for the curricular development of Physical Education itself. This study was aimed to analyze the influence of different variables on the perceived motivational climate during Physical Education classes in a sample of Colombian students, using Spanish adaptations of the *Perceived Motivational Climate in Physical Education Classes Questionnaire* (PCSMQ-2) and the *Learning and Performance Oriented Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ).

A total of 3,149 students participated (1,455 boys and 1,694 girls), with ages between 9 and 19 years, and coming from three public and three private schools from the metropolitan zone of the municipality of Bucaranga, in Colombia. Results of factor analysis and measurement of Cronbach alpha coefficients confirm the validity and reliability of the two questionnaires and indicate that both instruments allow to measure equivalent dimensions of the motivational climate in the classes of Physical Education. Our investigation has shown, using a sample different from the habitual coming from developed countries, that gender, grade and type of school are modulator variables of the perceived motivational climate. Part of the obtained results could be interpreted considering the existence of cultural factors as far as the type of learning climate in which Physical Education is developed.

Key Words: physical education, perceived motivational climate, Colombian schoolchildren, gender, grade, school.

Introducción

La evolución negativa de los hábitos de ocio y tiempo libre de los adolescentes en la sociedad actual está adquiriendo un carácter cada vez más preocupante, al quedar relegadas las actividades físico-deportivas a un segundo plano por el fuerte atractivo que emerge de muchas otras prácticas que no requieren esfuerzo físico (García Ferrando, 2001; Sanz, Tuero y Márquez, 2006). Numerosas investigaciones realizadas en países desarrollados han advertido sobre la inadecuada evolución de los hábitos de tiempo libre, llamando la atención sobre el carácter cada vez más consolidado del sedentarismo entre la población adolescente (Cantera y Devís, 2000; Márquez, Rodríguez Ordax y De Abajo, 2006).

La Educación Física escolar y los programas de deporte infantil y juvenil son ámbitos cruciales para la promoción de la actividad física como hábito saludable entre niños y adolescentes. Una de las principales funciones de la Educación Física escolar es enseñar a los alumnos el valor que tiene la práctica continuada de la actividad física en relación con la salud, favoreciendo así la incorporación de estilos de vida activos (Rodríguez Ordax, De Abajo y Márquez, 2004). No obstante, a pesar de que existen pruebas acerca de la relación entre la implicación de los niños en actividades deportivas y los índices de condición física global, la efectividad de la Educación Física en la promoción de un estilo de vida activo entre la gente joven no siempre es evidente (Duda, 1996). Las investigaciones en este ámbito han prestado especial interés al estudio de los procesos cognitivos de los alumnos y a la motivación para la implicación en las clases. El pilar básico sobre el que se asienta el estudio de la motivación es la teoría razones pueden identificarse, al menos en parte, mediante la perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1984), y las investigaciones basadas en la misma dentro del campo de la Educación Física. Los objetivos e intereses de los estudiantes en el proceso de aprendizaje vienen determinados por la manera en que juzgan su nivel de competencia y definen su éxito en las situaciones de logro. La teoría de las metas de logro. Dicha teoría postula que existen dos formas de valorar la competencia o habilidad en los entornos de logro. En la que se conoce como orientación al ego, la habilidad se juzga en función de la comparación social con los demás y el éxito se atribuye a demostrar una mayor habilidad que los otros. En la orientación a la tarea, el juicio de habilidad se basa en el dominio de la tarea que se está desempeñando, sin considerar la comparación social como fuente de competencia (García Calvo, Santos Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005).

La probabilidad de utilizar un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego depende tanto de factores disposicionales como de factores situacionales. Los primeros

se han analizado mediante la utilización del cuestionario TEOSQ y diversos estudios han confirmado que las metas adoptadas por los estudiantes influyen en cómo éstos interpretan y responden a determinados contextos de logro o situación (Jiménez, Santos Rosa, García, Iglesias y Cervelló, 2004). Los factores situacionales constituyen lo que se conoce como clima motivacional (Ames, 1992). Este concepto Duda (1996) afirma que comprender el significado y las razones por las cuales niños y jóvenes se implican en las clases de Educación Física supone analizar la perspectiva de meta que adoptan en este contexto concreto; las metas adoptadas por los estudiantes influyen en cómo interpretan y responden determinado contexto de logro o situación. Las orientaciones de meta personales se desarrollan como resultado de la convivencia en contextos de logro y son promovidas por las interrelaciones de los niños con sus iguales y con los otros significativos, así como por el clima motivacional más sobresaliente en las clases de Educación Física durante su período escolar. El concepto de clima motivacional (Ames, 1992) hace referencia a los diferentes ambientes creados por los adultos en un entorno de éxito y se relaciona con la concepción de habilidad y competencia que puede predisponer a utilizar determinadas estrategias de logro. Se puede entender como el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales están relacionados los agentes sociales, que son quienes definen las claves de éxito o fracaso (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos Rosa, 2004). De hecho, planteamientos recientes (Chen, 2001) postulan que el marco conceptual para futuras investigaciones en este ámbito debe unir la motivación con aspectos tales como el entorno de aprendizaje, el currículum en Educación Física e incluso los factores socioeconómicos dentro y fuera de la escuela.

El papel que juega el profesor de Educación Física cobra mucha relevancia, y ya autores como Clark (1971) destacaron al mismo como la figura más relevante, importante y popular en el ámbito escolar, debido en gran parte a la ayuda personal prestada a los jóvenes alumnos. El profesor de Educación Física constituye un elemento fundamental en la creación de un ambiente de clase y en un clima que motive a la participación en actividades físicas dentro y fuera de la escuela (Moreno Murcia, Vera y Cervelló, 2006; Peiró, 1999). Sus expectativas sobre el comportamiento de los alumnos pueden tener una profunda influencia en el rendimiento de los mismos (Martinek y Johnson, 1979) y en la internalización de actividades motivadas extrínsecamente (Ryan y Deci, 2000).

Según la teoría de las metas de logro, existen dos formas diferentes de estructurar las clases de Educación Física, denominándose estas dos aproximaciones como *clima orientado a la tarea* y *clima orientado al ego* (Ames, 1992). En un clima orientado

a la tarea, el profesor se esfuerza para que sus estudiantes generen modelos de auto-dirección y se ocupa de que todos obtengan de forma justa y equitativa las mismas oportunidades de recibir recompensas. En un clima orientado al ego, los profesores se muestran más preocupados por un excesivo control de la dinámica de la clase y suelen recompensar a los estudiantes mejor dotados frente a los menos hábiles (Cervelló y Santos Rosa, 2000). Los sujetos que perciben en sus clases un clima motivacional orientado a la tarea, tienden a considerar la Educación Física como una actividad con un fin en sí misma, prefieren las tareas desafiantes y tienden a divertirse más en clase; mientras que aquellos que perciben un clima motivacional orientado al ego, tienden a considerar las clases de Educación Física como un medio para conseguir otras cosas, tales como la aprobación social o un estatus dentro del grupo (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999).

Para valorar las percepciones de las perspectivas de meta enfatizadas por el entrenador o el profesor de Educación Física se ha desarrollado el *Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ)* (Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Chi, 1993). Este cuestionario, basado en las aportaciones teóricas de Ames (1992), recoge algunas de las características que definen el clima motivacional en los entornos de logro, tales como el diferente tipo de evaluación, el papel de la comparación social o la calidad de las relaciones entre los miembros del grupo. En 1993, Newton y Duda elaboraron una nueva versión del PMCSQ, el PMCSQ-2, que ha mostrado altos niveles de validez y fiabilidad, siendo el cuestionario más ampliamente utilizado para medir el clima motivacional en el deporte (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997). Este instrumento ha sido adaptado con éxito en el contexto de la Educación Física, y los resultados del análisis factorial exploratorio han confirmado la distinción entre un clima motivacional orientado al ego y un clima motivacional orientado a la tarea (Duda y Whitehead, 1998). En España, Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997), han realizado una adaptación al castellano del PMCSQ-2, confirmando la validez estructural del cuestionario con deportistas españoles. Cervelló y Jiménez (2001) han utilizado este instrumento para analizar la correlación entre orientación motivacional, clima motivacional percibido y comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física. Igualmente, Viciano, Cervelló, Ramírez, San Matías y Requena (2003) han confirmado su fiabilidad con un grupo de estudiantes de ESO.

Otro instrumento utilizado empleado para medir el clima motivacional creado por el profesor de Educación Física es el *Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECO)*. El cuestionario,

desarrollado por Papaioannou (1994), fue diseñado específicamente para estudiar el clima motivacional en el ámbito de las clases de Educación Física, sin realizar una adaptación de la medición del clima motivacional en el deporte al ámbito de las clases de Educación Física, como ocurría con el PCSMQ-2. El LAPOPECQ muestra la ventaja adicional de incluir no solo dos dimensiones de primer orden, sino también una serie de factores de segundo orden que permiten profundizar en las características del clima motivacional percibido. Este instrumento se ha utilizado para analizar la relación entre las orientaciones de meta y el clima motivacional percibido en estudiantes griegos (Digelidis y Papaioannou, 1999), y la adaptación al castellano del mismo ha permitido identificar las relaciones entre los climas motivacionales y los otros significativos a través de la práctica de actividad física escolar y extraescolar (Jiménez y cols., Santos Rosa, García, Iglesias y Cervelló, 2004).

Una de las variables esenciales cuando se analiza la motivación de logro para el aprendizaje y los factores que influyen sobre la misma, es la referida al contexto social y cultural en el que los escolares han crecido y se han desarrollado, de ahí la importancia de los estudios de carácter transcultural (Ruiz Pérez, Graupera, Contreras y Nishida, 2004). Los cuestionarios desarrollados para una población diana deben adaptarse a nuevos contextos manteniendo la equivalencia conceptual de los instrumentos originales y la estructura de dichos instrumentos adaptados debe evaluarse estadísticamente con una muestra culturalmente apropiada (Yoo, 1999). La práctica totalidad de los estudios referidos al clima motivacional percibido se han llevado a cabo en países desarrollados, incluyendo España, pero son necesarias más investigaciones acerca de la posible generalización de los instrumentos elaborados para evaluar las orientaciones de meta y las variables disposicionales y situacionales que influyen las mismas (Castillo, Balaguer y Duda, 2001). Dicho tipo de estudios cobra especial relevancia en el ámbito de Iberoamérica, respecto al cuál existe una casi total ausencia de información en donde, en general, se ha producido una reducción de las clases de educación física en el período escolar, siendo Colombia una de las pocas excepciones en que la calidad y organización de la docencia ha mejorado (Hardmann y Marshall, 2005). La información respecto a las percepciones de la educación física y el deporte escolar es prácticamente inexistente en países iberoamericanos, aunque existe un estudio en el cual se han descrito diferencias de carácter cultural entre estudiantes ingleses y colombianos (Dishmore y Bailey, 2004). La necesidad de investigaciones en esta área se refuerza si consideramos el creciente flujo de inmigrantes procedentes de países iberoamericanos y sus dificultades de adaptación al entorno escolar.

La finalidad básica de nuestro estudio ha sido analizar la influencia de una serie de variables sobre el características del clima motivacional percibido durante las clases de Educación Física en una amplia muestra de estudiantes de diversos colegios colombianos. Para ello se han utilizado adaptaciones al castellano del PCSMQ-2 y del LAPOPECQ. Concretamente, los objetivos son:

- Analizar las características psicométricas y establecer la validez y fiabilidad de las adaptaciones al castellano del PCSMQ-2 y del LAPOPECQ en la muestra de estudiantes colombianos.
- Identificar las diferencias en el clima motivacional percibido mediadas por los factores género, curso y carácter público o privado del centro escolar.

Método

Participantes

Participaron un total de 3.149 estudiantes (1.455 chicos y 1.694 chicas), con edades comprendidas entre los 10 y 19 años (media: 13,6 años; desviación típica: 1,8 años). La distribución por grupos de edad se muestra en la tabla Tabla I.

TABLA I. Distribución del grupo de estudiantes en función de la edad

Edad	n
11 años y menores	486
12 años	483
13 años	567
14 años	569
15 años	524
16 años y mayores	520
Total	3.149

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de secundaria, desde los cursos 6º a 11º, de seis colegios, todos parte de la zona metropolitana del municipio de Bucaramanga, capital del departamento de Santander, Colombia, con una población de 1.014.657 habitantes. Bucaramanga es la quinta ciudad de Colombia en términos económicos y la séptima en población, con importantes industrias de la confección y el calzado y un significativo sector

agropecuario. Tres de los colegios eran de carácter público, participando en el estudio 1981 alumnos, mientras que de los otros tres, de carácter privado, participaron 1.168 alumnos. Se seleccionaron colegios en los que los profesores utilizaban metodologías docentes participativas, y con Proyectos Educativos Institucionales en que se resaltaba la importancia de la asignatura de Educación Física. Los estudiantes de los colegios privados provenían de familias mejor ubicadas económicamente y con más oportunidades de acceso a una educación superior, mientras que en los colegios públicos provenían, en general, de familias con más bajos recursos económicos.

En Colombia, la educación secundaria es la suma de la educación básica secundaria, con 4 cursos (grados) (6° a 9°) y la educación media, con dos cursos (10° y 11°). Una vez terminados estos cursos, se obtiene el título de bachiller, válido para el acceso a la educación superior. El personal de Educación Física de los colegios participantes era cualificado, con formación académica profesional tanto en los colegios públicos como en los privados. En el estudio estuvieron implicados un total de 18 profesores, 13 varones y 5 mujeres, que impartían clases para los cursos 6° y 7°, 8° y 9° o 10° y 11°.

Procedimiento experimental

La primera versión de la batería de cuestionarios, adaptada a la variedad lingüística específica de la zona, fue administrada a un grupo de 86 estudiantes, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años, procedentes de tres colegios del área Metropolitana del Municipio de Bucaramanga, llevando a cabo así un estudio piloto que permitió identificar problemas de comprensión en diversos ítems, lo que llevo a modificar o simplificar su redacción y en algún caso incluir algún pequeño comentario explicativo.

Antes de llevar a cabo la fase experimental se estableció contacto telefónico con los docentes de Educación Física de cada uno de los colegios, concertando una cita con ellos, con el directivo encargado de la Coordinación de Convivencia y en algunos casos con el Rector del colegio, con el fin de obtener de cada uno de ellos su autorización y colaboración para realizar el estudio. Se realizó una explicación del estudio y se les entregó un proyecto escrito. Se aseguró de antemano la confidencialidad de los datos aportados por los estudiantes.

Una vez obtenido dicho consentimiento se llevo a cabo la administración de la batería de cuestionarios en la hora de clase de Educación Física, en el día y horario determinado por los colegios, en algunos casos en las propias instalaciones deportivas y en otros en las aulas.

Las características de las clases de Educación Física vienen marcadas en Colombia por la Ley Nacional del Deporte y la Ley Nacional de Educación, tienen una duración de 45 a 60 minutos y se incluye una sesión semanal en todos los colegios. En los centros participantes en el estudio las clases eran mixtas y se utilizaba una metodología muy similar, con una fase de calentamiento de unos 15 minutos, una fase central que marca el tema específico de la clase y dura unos 15 minutos, y una fase final de relajación. La evaluación era individual, teniéndose fundamentalmente en cuenta la participación activa de los estudiantes.

Antes de llevar a cabo la administración, se explicó detalladamente a cada estudiante en qué consistía la investigación y que ninguno de ellos estaba obligado a formar parte del estudio si no lo deseaba. Se les informó igualmente del anonimato de sus respuestas. A continuación se pidió a los profesores que abandonaran la clase con objeto de facilitar el que los alumnos contestaran los cuestionarios con la máxima sinceridad posible y no se sintieran presionados por su presencia.

Instrumentos

Todos los participantes respondieron un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, así como las versiones españolas del *Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en las Clases de Educación Física* (PCSMQ-2) y del *Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física* (LAPOPECQ).

El PCSMQ-2 es un cuestionario compuesto por 24 ítems, de los cuales 12 miden el clima motivacional orientado a la tarea y 12 miden el clima motivacional orientado al ego (Balaguer y cols., 1997; Newton y Duda, 1993). El LAPOPECQ (Cervelló y Jiménez, 2001; Papaioannou, 1994). El LAPOPECQ está compuesto por 27 ítems y posee dos dimensiones de primer orden: percepción del clima motivacional que implica al aprendizaje y percepción del clima motivacional que implica al rendimiento, y cinco factores de segundo orden. Las respuestas a ambos cuestionarios eran cerradas y respondían a una escala tipo Lickert en la que cada ítem tenía un rango de respuesta entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Análisis estadísticos

Para el estudio de la validez y fiabilidad de los cuestionario se utilizó el análisis factorial con rotación varimax y el cálculo de los valores alfa (Cronbach, 1951). Con

objeto de determinar si existían diferencias medidas por el género, el curso o el carácter público o privado del colegio, las puntuaciones en las diferentes escalas se utilizaron como variables dependientes en un análisis multivariado de la varianza. Cuando se detectaban efectos multivariados significativos se llevaban a cabo análisis univariados siguiendo el método de Wilks (Tabachnik y Fidell, 2000). La relación entre las puntuaciones en las escalas de ambos cuestionarios se analizó mediante coeficientes de correlación de Pearson. Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 14.0.

Resultados

Validez y fiabilidad de los cuestionarios

El análisis factorial del PCSMQ-2 confirmó la existencia de un modelo de dos factores denominados *clima motivacional orientado al ego* (factor 1) y *clima motivacional orientado a la tarea* (factor 2). Cada factor estaba formado por seis ítems, con raíces características superiores a 1,00 y que explicaban una varianza total del 35,27 (Tabla II).

TABLA II. Análisis factorial del PMCSQ-2

Ítems	Factor 1	Factor 2
Mi profesor sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes	0,55	
Mi profesor nos dice cómo organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión	0,51	
Mi profesor siempre nos agrupa de la misma forma	0,56	
Mi profesor esta todo el tiempo explicando y practicamos poco	0,61	
Realizamos pocas tareas o actividades nuevas en clase	0,59	
Mi profesor nos deja tomar parte en el funcionamiento de la clase	0,59	
Mi profesor sólo se preocupa por los mejores estudiantes	0,64	
Practico tanto con chicos como con chicas	0,82	
Mi profesor me corrige comparándome con mis compañeros	0,59	
Mi profesor me da la posibilidad de elegir entre diferentes actividades lo que puedo hacer	0,64	
Las chicas y los chicos no se mezclan en los ejercicios	0,39	
Estamos casi todo el tiempo en clase sin realizar ninguna actividad	0,58	
Con las actividades que realizo en clase aprendo y mejoro		0,67
Creo que mi profesor confía en nuestra responsabilidad para realizar las actividades que nos propone en clase		0,69
Mi profesor me anima y me motiva		0,72
Mi profesor nos anima a que cambiemos de compañeros durante las actividades que realizamos en clase		0,45
Tengo tiempo suficiente para practicar las actividades que propone mi profesor en clase		0,64

Tengo la oportunidad de mejorar cosas o habilidades que ya sabía	0,64	
Mi profesor nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar	0,76	
Mi profesor nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor	0,60	
Mi profesor me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las actividades propuestas en clase	0,59	
Mi profesor nos deja alguna responsabilidad	0,39	
Mi profesor nos anima a aprender cosas nuevas	0,72	
Mi profesor nos pregunta si creemos que estamos mejorando	0,51	
Raíces Características	5,51	2,96
% de la Varianza	22,94	12,33

El análisis factorial del LAPOPECQ confirmaba la existencia de un modelo de dos dimensiones de primer orden, *clima motivacional orientado al aprendizaje y clima motivacional orientado al rendimiento*. Al primero pertenecían dos factores: *clima de aprendizaje por el profesor* (factor 1) y *orientación al aprendizaje por los alumnos* (factor 2). El segundo incluía tres factores: *orientación al resultado por los alumnos* (factor 3), *preocupación de los alumnos por los errores* (factor 4) y *orientación al resultado sin esfuerzo* (factor 5). La Tabla III recoge los pesos de los distintos ítems en los factores, las raíces características, en todos los casos superiores a 1, y el porcentaje de varianza explicado (un 46,87%).

TABLA III. Análisis factorial del LAPOPECQ

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
El profesor de E.F está más satisfecho cuando todos los estudiantes aprenden algo nuevo	0,78				
El profesor de E.F está menos satisfecho cuando todos los estudiantes aprenden algo nuevo	0,75				
El profesor de E.F insiste en que los errores de los estudiantes forman parte del aprendizaje	0,37				
El profesor de E.F se asegura de que comprendamos la ejecución de todas las habilidades nuevas antes de cambiar al aprendizaje de otra habilidad en clase	0,50				
El profesor de E.F está completamente satisfecho cuando todos los estudiantes mejoran sus habilidades	0,55				
El profesor de E.F presta una atención especial si mis ejecuciones están mejorando	0,61				
Aprendo cosas divertidas	0,65				
El aprender hace que yo quiera practicar mas	0,55				
La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mí mismo		0,45			
La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F para mejorar mi salud		0,61			
Los estudiantes se sienten más satisfechos cuando ganan con esfuerzo		0,62			
Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo		0,70			
Me siento muy satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos		0,64			
Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad		0,61			
Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal los ejercicios que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.			0,73		
Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal los ejercicios que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos del profesor de E.F			0,71		
Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal aquellos ejercicios en los que no son especialmente buenos			0,70		
Los estudiantes se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos			0,51		

Los estudiantes se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros	0,49				
Durante la clase los estudiantes intentan sobresalir unos sobre otros.	0,69				
Los estudiantes intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros	0,56				
Los estudiantes se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros	0,65				
Lo que más importa a un estudiante es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros	0,54				
Los estudiantes exitosos son aquellos que realizan las habilidades de la clase mejor que sus compañeros	0,53				
Es muy importante ganar sin esforzarse	0,70				
El profesor de EF se muestra completamente satisfecho con aquellos estudiantes que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo	0,75				
Los estudiantes exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo	0,70				
Raíces características	5,62	3,18	1,52	1,31	1,03
% de la varianza	20,83	11,76	5,64	4,83	3,80

El cálculo de los valores alfa de Cronbach puso de manifiesto valores de 0,66 para el factor 1 y de 0,86 para el factor 2 del PCSMQ-2. Lo valores alfa de Cronbach para los distintos factores del LAPOPECQ fueron: 0,80 (factor 1), 0,74 (factor 2), 0,66 (factor 3), 0,65 (factor 4) y 0,60 (factor 5).

Relación entre las escalas del PCSMQ-2 y del LAPOPECQ

La escala de *clima motivacional orientado al ego* del PCSMQ-2 mostraba una correlación alta con las escalas de *orientación al resultado por los alumnos*, *preocupación de los alumnos por los errores* y *orientación al resultado sin esfuerzo*, y una baja correlación con la escala *orientación al resultado sin esfuerzo* del LAPOPECQ. Por el contrario, la escala de *clima motivacional orientado a la tarea* del PCSMQ-2 mostraba correlaciones elevadas con las escalas de *clima de aprendizaje por el profesor* y *orientación al aprendizaje por los alumnos*, y correlaciones bajas con las escalas *orientación al resultado por los alumnos*, *preocupación de los alumnos por los errores* y *orientación al resultado sin esfuerzo* del LAPOPECQ (Tabla IV).

TABLA IV. Correlación entre las escalas del PCSMQ-2 y del LAPOPECQ

Factor	Clima orientado al ego	Clima orientado a la tarea
Clima aprendizaje profesor	0,103*	0,735*
Orientación aprendizaje alumnos	0,027	0,499*
Orientación al resultado alumnos	0,331*	0,213*
Preocupación alumnos por errores	0,315*	0,191*
Orientación resultado sin esfuerzo	0,514*	0,103*

*p<0,01

Efectos del género, el curso y el carácter del colegio sobre el clima motivacional percibido

Se llevaron a cabo análisis de la varianza multivariados utilizando el género, el curso o el carácter del colegio como variables independientes. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los diferentes factores del PCSMQ-2 o del LAPOPECQ constituían las variables dependientes. Los cursos de los sujetos se agruparon en tres niveles: 6°-7° (n = 1.010), 8°-9° (n = 1.146) y 10°-11° (n = 983). En consecuencia, se analizó la significación estadística en MANOVAs 2 (Género: chico, chica) x 3 (Curso: 6°-7°, 8°-9° y 10°-11°) x 2 (Colegio: privado, público).

Los resultados del MANOVA indicaban en el caso del PCSMQ-2 la existencia de efectos del género (lambda de Wilks=0,97, $F_{1,3147}=57,61$, $p<0,001$), el curso (lambda de Wilks=0,92, $F_{2,3147}=20,59$, $p<0,001$) y el carácter del colegio (lambda de Wilks=0,83, $F_{1,3147}=60,83$, $p<0,001$). El análisis de las puntuaciones obtenidas en el LAPOPECQ ponía igualmente de manifiesto la existencia de efectos del género (lambda de Wilks=0,96, $F_{1,3147}=29,43$, $p<0,001$), el curso (lambda de Wilks=0,95, $F_{1,3147}=15,13$, $p<0,001$) y el carácter del colegio (lambda de Wilks=0,85, $F_{1,3147}=20,90$, $p<0,001$). En consecuencia en todos los casos se llevaron a cabo tests F univariados ulteriores.

Diferencias en el clima motivacional percibido relacionadas con el género

El análisis univariado de las puntuaciones obtenidas por chicos y chicas en ambos factores del PCSMQ-2 puso de manifiesto que los chicos alcanzaban valores significativamente más elevados tanto en la escala de *clima motivacional orientado al ego* como en la de *clima motivacional orientado a la tarea* (Tabla V).

TABLA V. Correlación entre las escalas del PCSMQ-2 y del LAPOPECQ

	Género	Media	DT	F	p
Clima orientado al ego	Chico	2,70	0,68	102,1	0,001
	Chica	2,47	0,61		
Clima orientado a la tarea	Chico	3,87	0,68	27,4	0,001
	Chica	3,73	0,79		

El estudio de las diversas escalas del LAPOPECQ también puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas a favor de los chicos en los factores *orientación al*

resultado por los alumnos, preocupación de los alumnos por los errores y orientación al resultado sin esfuerzo. No existían, sin embargo, diferencias significativas en las escalas clima de aprendizaje por el profesor y orientación al aprendizaje por los alumnos (Tabla VI).

TABLA VI. Diferencias de género en los factores del LAPOPECQ

Factor	Género	Media	DT	F	p
Clima aprendizaje profesor	Chico	4,10	0,78	0,3	NS
	Chica	4,07	0,82		
Orientación aprendizaje alumnos	Chico	4,26	0,62	0	NS
	Chica	4,26	0,65		
Orientación al resultado alumnos	Chico	3,63	0,72	98,9	0,001
	Chica	3,35	0,82		
Preocupación alumnos por errores	Chico	3,29	0,89	23,9	0,001
	Chica	3,12	0,93		
Orientación resultado sin esfuerzo	Chico	2,81	0,95	78,1	0,001
	Chica	2,53	0,85		

Diferencias en el clima motivacional percibido relacionadas con el curso

El análisis univariado de las puntuaciones en el PCMSQ-2 mostraba la existencia de diferencias significativas entre los diferentes cursos para cada uno de los dos factores del cuestionario, con reducciones en función del curso tanto para el *clima orientado al ego* como para el *clima orientado a la tarea* (Tabla VII).

TABLA VII. Diferencias de edad en los factores del PCSMQ-2

	Curso	Media	DT	F	p
Clima orientado al ego	6°-7°	2,68	0,73	20,6	0,01
	8°-9°	2,57	0,62		
	10°-11°	2,45	0,57		
Clima orientado a la tarea	6°-7°	4,08	0,65	74,2	0,01
	8°-9°	3,75	0,71		
	10°-11°	3,58	0,73		

En el caso del LAPOPECQ, el análisis de sus diferentes escalas también confirmaba la existencia de diferencias significativas en función del curso, con una reducción progresiva tanto en las correspondientes a las escalas incluidas en la dimensión de *clima motivacional orientado al aprendizaje*, como en las correspondientes a la dimensión de *clima motivacional orientado al rendimiento* (Tabla VIII).

TABLA VIII. Diferencias de curso en los factores del LAPOPECQ

	Curso	Media	DT	F	p
Clima aprendizaje profesor	6 ^o -7 ^o	4,24	0,67	34,1	0,001
	8 ^o -9 ^o	4,06	0,70		
	10 ^o -11 ^o	3,90	0,73		
Orientación aprendizaje alumnos	6 ^o -7 ^o	4,33	0,62	7,8	0,01
	8 ^o -9 ^o	4,26	0,61		
	10 ^o -11 ^o	4,20	0,62		
Orientación al resultado alumnos	6 ^o -7 ^o	3,53	0,82	6,5	0,01
	8 ^o -9 ^o	3,54	0,78		
	10 ^o -11 ^o	3,38	0,75		
Preocupación alumnos por errores	6 ^o -7 ^o	3,26	0,98	6,6	0,01
	8 ^o -9 ^o	3,24	0,90		
	10 ^o -11 ^o	3,08	0,86		
Orientación resultado sin esfuerzo	6 ^o -7 ^o	2,83	0,99	19,5	0,01
	8 ^o -9 ^o	2,67	0,88		
	10 ^o -11 ^o	2,45	0,80		

Diferencias en el clima motivacional percibido relacionadas con el carácter del colegio

El análisis univariado de las puntuaciones del PCSMQ-2 indicaba que tanto en el caso del *clima motivacional orientado al ego* como en el del *clima motivacional orientado a la tarea* se alcanzaban puntuaciones significativamente más altas por parte de los alumnos que cursaban sus estudios en colegios públicos (Tabla IX).

TABLA IX. Diferencias relacionadas con el carácter del colegio en los factores del PCSMQ-2

	Colegio	Media	DT	F	p
Clima orientado al ego	Público	2,65	0,69	161,2	0,01
	Privado	2,46	0,56		
Clima orientado a la tarea	Público	3,94	0,67	204,6	0,01
	Privado	3,56	0,80		

En el caso del LAPOPECQ también se observaban diferencias significativas, con valores más altos en los colegios públicos, para las escalas de *clima de aprendizaje por el profesor*, *orientación al aprendizaje por los alumnos*, *orientación al resultado por los alumnos*, y *orientación al resultado sin esfuerzo*. Por el contrario, las puntuaciones en la escala de *preocupación de los alumnos por los errores* eran más altas para los alumnos de los colegios privados (Tabla X).

TABLA X. Diferencias relacionadas con el carácter del colegio en los factores del LAPOPECQ

Factor	Colegio	Media	DT	F	P
Clima aprendizaje profesor	Público	4,17	0,65	127,0	0,01
	Privado	3,89	0,79		
Orientación aprendizaje alumnos	Público	4,33	0,59	61,9	0,01
	Privado	4,15	0,68		
Orientación al resultado alumnos	Público	3,60	0,76	126,1	0,01
	Privado	3,28	0,79		
Preocupación alumnos por errores	Público	3,30	0,89	60,4	0,01
	Privado	3,48	0,93		
Orientación resultado sin esfuerzo	Público	2,78	0,94	97,6	0,01
	Privado	2,45	0,81		

Discusión

En lo que se refiere a las propiedades psicométricas de los cuestionarios, el análisis factorial confirma en el *Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en las Clases de Educación Física* la existencia de dos factores correspondientes a un clima orientado al ego y un *clima orientado a la tarea*. Ambos están constituidos por 12 ítems y muestran un buen ajuste a los datos empíricos y a la literatura previa, tanto en el ámbito deportivo (Newton y Duda, 1993) como educativo (Balaguer y cols., 1997; Cervelló, Santos Rosa, Jiménez, Nerea y García, 2002). Por lo que se refiere a la fiabilidad del instrumento, los valores alfa de Cronbach son similares a los previamente encontrados con la adaptación española de este cuestionario (Cervelló y Jiménez, 2001; Llanos y Taberner, 2003; Viciano y cols., 2003). En cuanto al *Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física*, los datos obtenidos corroboran la existencia de cinco factores agrupados en dos dimensiones de primer orden (Papaioannou, 1994), con valores alfa de Cronbach similares a los encontrados previamente en estudiantes griegos (Digelidis y Papaioannou, 1999) o estonios (Hein y Muur, 2004). Aunque en algunas escalas de ambos cuestionarios los valores alfa eran inferiores a 0,70, lo que se considera generalmente un valor «bajo» y podría constituir una limitación del estudio, son, sin embargo, aceptables para fines exploratorios (Pedhazur y Pedhazur, 1991). El hecho de que la escala de clima motivacional orientado a la tarea del PCSMQ-2 muestre coeficientes de correlación más elevados con las escalas de clima de aprendizaje por el profesor y orientación al

aprendizaje por los alumnos del LAPOPECQ, mientras que las escalas orientación al resultado por los alumnos, preocupación de los alumnos por los errores y orientación al resultado sin esfuerzo de este último cuestionario alcancen valores más altos de los coeficientes de correlación con la escala de clima orientado al ego del PCSMQ-2, confirma que ambos instrumentos permiten valorar dimensiones equivalentes del clima motivacional en las clases de Educación Física.

Un objetivo adicional del estudio era identificar las diferencias en el clima motivacional mediadas por los factores género, curso y carácter público o privado del centro escolar. Cuando se analizaban las diferencias relacionadas con el género, los resultados del PCSMQ-2 indicaban que los chicos muestran puntuaciones más altas que las chicas, tanto en el clima motivacional orientado al ego como en el clima motivacional orientado a la tarea. Nuestros resultados son similares a los de la literatura en lo que se refiere a una percepción del clima motivacional más orientado al ego en los varones (Carr y Weigand, 2001; Cervelló y Santos Rosa, 2000; Llanos y Tabernero, 2003). Sin embargo, los datos no coinciden con la observación en algunos estudios de que las chicas están más implicadas en un clima orientado a la tarea (Walling, Duda y Chi, 1993; Llanos y Tabernero, 2003; Ntoumanis y Biddle, 1999). El fenómeno puede deberse en parte al carácter del instrumento, una adaptación al ámbito de la Educación Física de un cuestionario desarrollado para el entorno del deporte. De hecho, cuando se analizan las diferencias en las distintas escalas del LAPOPECQ, se observa que mientras las puntuaciones en las tres escalas relacionadas con la orientación al rendimiento son claramente superiores en los chicos, esas diferencias no existen para las escalas relacionadas con la orientación al aprendizaje. No podemos descartar, no obstante, que los resultados obtenidos están subrayando una peculiaridad de carácter sociocultural en los estudiantes colombianos, relacionada con el establecimiento de unas determinadas pautas de socialización deportiva para chicos y chicas. Por ejemplo, es bien conocido que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea está relacionado con la percepción de un trato de igualdad por parte del docente (Cervelló y cols., 2004; Papaioannou, 1999), de tal modo que la existencia de conductas de discriminación de género en la clases de Educación Física podría reducir la percepción de dicho clima motivacional en las chicas. Estudios llevados a cabo en diversos países muestran que las experiencias coeducacionales se caracterizan por una menor participación de las chicas y una menor interacción instruccional y retroinformación a través de las explicaciones y percepciones de los profesores (Nilges, 1998).

En cuanto a los resultados relacionados con el curso, los datos de ambos cuestionarios apuntan a que los estudiantes de cursos inferiores y con menos edad muestran

puntuaciones más elevadas que los de cursos superiores y más edad en todas las escalas, tanto en las que corresponden a un clima orientado a la tarea-aprendizaje como en las relacionadas con un clima orientado al ego-rendimiento. Se ha descrito, en estudios realizados con alumnos de nacionalidad griega, que como consecuencia del mayor énfasis en el aprendizaje de habilidades a edades más tempranas, los estudiantes de cursos superiores tienden a considerar sus clases menos orientadas al aprendizaje y a la tarea que los más jóvenes (Digelidis y Papaioannou, 1999; Papaioannou, 1997). Un efecto similar podría contribuir a explicar los resultados del presente estudio con la muestra de estudiantes colombianos. Las diferencias en el clima motivacional orientado al ego y al rendimiento no coinciden con parte de la literatura previa, en la cual se ha descrito que los alumnos norteamericanos de edades más avanzadas tienden a reconocer un clima motivacional más orientado al ego (Xiang y Lee, 2002) o que la orientación al rendimiento se incrementa con la edad en estudiantes griegos (Papaioannou, 1997). No obstante, en una muestra de estudiantes españoles si se ha indicado que el clima orientado al ego alcanza puntuaciones mayores en alumnos de primer ciclo de ESO en comparación con alumnos de Segundo Ciclo de ESO y de Bachillerato (Llanos y Taberner, 2003). Estudios llevados a cabo en España también sugieren que la Educación Física es una asignatura más valorada por los estudiantes de primaria que por los de secundaria, y la valoración que los estudiantes hacen puede modular de forma importante la percepción del clima motivacional (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003). En cualquier caso, aunque la falta de similitud con diversas investigaciones previas podrían apoyar la existencia de diferencias de carácter socio-cultural, no podemos dejar de considerar la existencia de una serie de limitaciones de la presente investigación que pueden influir en la interpretación de los resultados, tales como el grado de participación en actividades físicas extracurriculares (Cervelló, Moreno, Alonso e Iglesias, 2006; Moreno Murcia, Alonso, Martínez Galindo y Cervelló, 2005; Papaionnau, 1997) o el carácter transversal y no longitudinal del diseño experimental.

Por lo que se refiere al tipo de colegio, es necesario indicar que, aún cuando se han realizado estudios previos en los que han participado alumnos procedentes de colegios públicos y privados, tanto en España (Jiménez, Santos Rosa, García Iglesias y Cervelló, 2004) como en otros países europeos (Cecic, Boben, Skof, Zabukovec y Baric, 2004; Papaioannou, 1994), la posible influencia de esta variable independiente sobre el clima motivacional percibido sólo ha sido analizada en un estudio con alumnos españoles, en el que se ha observado que el clima motivacional orientado a la tarea prima en general en alumnos que pertenecen a centros públicos, mientras que

en los centros privados se perciben mayores climas motivacionales orientados al ego (Villodre, Martínez Galindo, Moreno Murcia y Cervelló, 2005). Nuestros resultados indican que tanto en el clima orientado al ego como en el clima orientado a la tarea son más elevadas las puntuaciones otorgadas por los alumnos de los colegios públicos. El dato es difícil de explicar, dado el carácter más masificado de los colegios públicos y la educación supuestamente más elitista y personalizada de los colegios privados, algo aún más acusado en los países iberoamericanos que en el entorno europeo. De nuevo, el análisis de los valores obtenidos mediante la aplicación del LAPOPECQ puede resultar parcialmente clarificador. Los resultados de este último cuestionario muestran también unas puntuaciones más elevadas de los alumnos procedentes de los colegios públicos en las escalas relacionadas con la orientación al aprendizaje respecto a los privados. Sin embargo, en el caso de las escalas correspondientes a una orientación al rendimiento, al menos para una (preocupación de los alumnos por los errores) son significativamente más elevadas las puntuaciones en los alumnos que cursan sus enseñanzas en colegios privados. Por tanto, no podemos excluir el que en este último ámbito pueda existir una cierta tendencia por parte de los profesores de Educación Física a primar a los alumnos más habilidosos o que suelen lograr las tareas, puesto que la percepción de los alumnos de un trato diferencial hacia los más y menos habilidosos está relacionada positivamente con el clima de implicación en el ego (Papaioannou, 1997).

Dada la importancia del docente en la creación de actitudes entre el alumnado, es necesario reconocer que una limitación de la presente investigación provendría de la necesidad de considerar la posible influencia de lo que realmente se ha hecho en clase respecto a la percepción de los alumnos, lo que haría factible el poder realizar una análisis global de los resultados obtenidos con la aplicación de las escalas. No obstante, los datos del estudio indican que con los cuestionarios utilizados es posible identificar diferencias en el clima motivacional percibido en función de diversas variables mediadoras y permiten sugerir que dichos instrumentos serían de utilidad para los profesores de Educación Física, ayudándoles a identificar las percepciones del clima de motivación de sus estudiantes. Este conocimiento podría contribuir a clarificar las expectativas del profesor con respecto al rendimiento del alumno, las cuales tienen a su vez una profunda influencia en las percepciones y el comportamiento de los mismos y en el clima de clase (Martinek y Johnson, 1979; Martinek y Karper, 1983). Es conocido que los sujetos involucrados en una estructura de aprendizaje orientada hacia el dominio de la tarea muestran mayores niveles de satisfacción en las clases de Educación Física que aquellos expuestos a un sistema de clases tradicional

(García Calvo y cols., 2005). La promoción de un clima orientado a la tarea y al aprendizaje, evitando un enfoque más orientado al rendimiento en el que prime la competitividad entre los alumnos, debería ser un objetivo que cuidar en el diseño de las clases de Educación Física con objeto de favorecer una educación menos discriminatoria y más disciplinada. A ese respecto, Epstein ya formuló en 1989 el programa de intervención denominado TARGET, que propugna la modificación de las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo. Aunque los intentos de propiciar un clima orientado a la tarea en la investigación en actividad física han sido escasos (Solmon, 1996; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995), un estudio realizado en Grecia ha confirmado que utilizando un programa de intervención basado en dicho modelo TARGET se modifica tanto el clima motivacional como las actitudes hacia el ejercicio, logrando un clima más adaptativo (Digelidis, Papaioannou, Lapidis y Christodoulidis, 2003). A pesar de las limitaciones ya indicadas del presente estudio, consideramos que los datos obtenidos muestran como el conocimiento del pensamiento del alumnado y del efecto de diversas variables, que tienen un carácter mediador en los efectos del diseño de las tareas sobre el interés situacional (Chen y Darst, 2001), puede permitir a los profesores de Educación Física el desarrollar escenarios de aprendizaje y de motivación favorables para el logro, ofreciendo contextos de aprendizaje, en igualdad para alumnos y alumnas, de integración cultural y social. La realización de estudios longitudinales en que se considerase la influencia de las actividades desarrolladas en clase sobre la percepción de los alumnos y se tratase de desarrollar programas de intervención para la modificación del entorno de aprendizaje, constituirían claras vías para permitir futuros avances en la investigación presentada.

Conclusiones

Nuestro estudio ha puesto de manifiesto, utilizando una muestra diferente de las habituales en los estudios sobre el ámbito de la motivación -procedentes de países desarrollados- que el género, el curso y el tipo de colegio son variables moduladoras del clima motivacional percibido. Parte de los resultados obtenidos podrían interpretarse considerando la existencia de factores culturales en cuanto al tipo de clima de aprendizaje en el que se desarrolla la Educación Física en distintos contextos culturales,

reafirmando la necesidad de estudios referidos al contexto social y cultural en el que los escolares han crecido y se han desarrollado y la importancia de las investigaciones de carácter transcultural.

Referencias bibliográficas

- AMES, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- BALAGUER, I., GUIVERNAU, M., DUDA, J. L. Y CRESPO, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- CANTERA, M. A. & DEVÍS, J. (2000). Physical activity levels of secondary School Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5, 28-44.
- CARR, S., WEIGAND, D. A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.
- CASTILLO, I., BALAGUER, I. Y DUDA, J. L. (2001). Perspectivas de metas en los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13, 79-86.
- CECIC, S., BOBEN, D., SKOF, B., ZABUKOVEC, V. & BARIC, R. (2004). Psychometric properties of the motivational climate inventory in physical education: A confirmatory factor analysis. *Kinesiology Slovenica*, 10, 16-25.
- CERVELLÓ, E., ESCARTÍ, A. Y BALAGUÉ, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 7-19.
- CERVELLÓ, E. Y JIMÉNEZ, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de educación física*. En V. MAZÓN, D. SARABIA, F. CANALES, F. RUIZ Y R. TORRALBA (eds.), *La Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (203-208)*. Cantabria: FEADDEF
- CERVELLÓ, E. M., JIMÉNEZ, R., DEL VILLAR, E., RAMOS, L. & SANTOS-ROSA, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.

- CERVELLÓ, E., MORENO, J. A., ALONSO, N. & IGLESIAS, D. (2006). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow of high school students engaging in extracurricular involvement in physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 87-92.
- CERVELLÓ, E. Y SANTOS-ROSA, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio desde la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 1-2, 51-70.
- CERVELLÓ, E., SANTOS-ROSA, F., JIMÉNEZ, R., NEREA, A. Y GARCÍA, T. (2002). Motivación y ansiedad en jugadores de tenis. *Motricidad*, 9, 141-161.
- CHEN, A. (2001). A theoretical conceptualization to motivational research in physical education: an integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- CHEN, A. Y DARST, P.W. (2001). Situational interest in physical education: a function of learning task design. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 72, 150-164.
- CLARK, G. H. (1971). *A process of obtaining information and attitudes of children regardin elementary school*. Doctoral Dissertation. Columbia University.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-333.
- DIGELIDIS, N. Y PAPAIOANNOU, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- DIGELIDIS, N., PAPAIOANNOU, A., LAPARIDIS, K. Y CHRISTODOULIDIS, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport & Exercise*, 4, 195-210.
- DISHMORE, H. & BAILEY, R. (2004). *How children and young people perceive their engagement and participation in physical education and sport*. 2004 British Educational Research Association Annual Conference. Manchester, Reino Unido.
- DUDA, J. & WHITEHEAD, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. DUDA (ED.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (21-48). Fitness Information Technology, Inc.
- EPSTEIN, J. (1989). Family structures and study motivation: A developmental perspective. En C. AMES & R. AMES (eds.). *Research on motivation in education*. Vol. 3 (259-295). New Cork: Academic Press.
- GARCÍA CALVO, T., SANTOS-ROSA, F. J., JIMÉNEZ, R. Y CERVELLÓ, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la teoría de metas de logro. *Apunts Educación Física y Deportes*, 81, 21-28.

- GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- HARDMAN, K. & MARSHALL, J. (2005). *Update on the state and status of physical education world-wide*. Second World Summit on Physical Education. Magglingen, Switzerland.
- HEIN, V. & MUUR, M. (2004). The mediating role of cognitive variables between learning oriented climate and physical activity intention. *International Journal of Sport Psychology*, 35, 60-76.
- JIMÉNEZ, R., SANTOS-ROSA, F. J., GARCÍA, T., IGLESIAS, D. Y CERVELLÓ, E. (2004). Análisis de las relaciones entre los climas motivacionales, las orientaciones de meta y los otros significativos a través de la práctica de actividad física y deportiva extraescolar. *European Journal of Human Movement*, 11, 89-103.
- LLANOS, C. Y TABERNERO, B. (2003). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido y las creencias de éxito en las clases de educación física. En S. MÁRQUEZ (coord.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (39-45). León: Universidad de León .
- MÁRQUEZ, S., RODRÍGUEZ ORDAX, J. Y DE ABAJO, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- MARTINEK, T. J. Y JOHNSON, S. B. (1979). Teacher expectations, effects of dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50, 60-70.
- MARTINEK, T. J. & KARPEN, W. B. (1983). The influence of teacher expectations on ALT in Physical Education instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 48-52.
- MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. Y GUTIÉRREZ, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 14-28.
- MORENO MURCIA, A., ALONSO, N., MARTÍNEZ GALINDO, C. Y CERVELLÓ, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 231-243.
- MORENO MURCIA, J. A., VERA, J. A. Y CERVELLÓ, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 30, 731-754.
- NEWTON, M., DUDA, J. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive utility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 56.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- NILGES, L. M. (1998). I thought only in fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of Title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.
- NTOUMANIS, N. & BIDDLE, S. (1999). Affect and achievements goals in physical activity. A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- PAPAIIOANNOU, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-434.
- (1999). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- PEDHAZUR, E. J. & PEDHAZUR, L. (1991). *Measurement, design, and analysis: an integrated approach*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 108-109.
- PEIRÓ, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25-44.
- RODRÍGUEZ ORDAX, J., DE ABAJO, S. Y MÁRQUEZ, S. (2004). Relación entre actividad física y consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias perjudiciales para la salud en Alumnos de ESO del municipio de Avilés. *European Journal of Human Movement*, 12, 53-79.
- RUIZ PÉREZ, L. M., GRAUPERA, J. L., CONTRERAS, O. R. Y NISHIDA, T. (2004). Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 333, 345-361.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- SANZ, E., TUERO, C. Y MÁRQUEZ, S. (2006). Relación entre la práctica físico-deportiva y los hábitos de vida relacionados con la salud en adolescentes. *Revista de Educación Física*, 102, 5-10
- SEIFRIZ, J., DUDA, J. & CHI, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- SOLMON, M.A. (1996). Impact on motivational climate on student's behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.

- TABACHNICK, B. J. & FIDELL, L. S. (2000). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- THEEBOOM, M., DE KNOP, P. & WEISS, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- VICIANA, J., CERVELLÓ, E., RAMÍREZ, J., SAN MATÍAS, J. Y REQUENA, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la educación física y la preferencia de la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- VILLODRE, N.A., MARTÍNEZ GALINDO, C., MORENO MURCIA, J.A. Y CERVELLÓ, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flor en educación física, en V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. ICD Murcia.
- WALLING, M., DUDA, J. & CHI, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *The Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- WHITE, S. & DUDA, J. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- XIANG, P. & LEE, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and student's self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly in Sport and Exercise*, 73, 58-65.
- YOO, J. (1999). Motivational behavioural correlates of goal orientation and perceived motivational climate in physical education contexts. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 262-274.

Dirección de contacto: Sara Márquez. Universidad de León. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Campus Universitario, 24071. León, España. E-mail: inesmr@unileon.es

Fuentes de estrés y Síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria

Sources of stress and burnout syndrome in secondary school counsellors

Eloísa Guerrero Barona

Universidad de Extremadura.Facultad de Educación.Departamento de Psicología. Badajoz, España

Jesús Carlos Rubio Jiménez

Departamento de Orientación del IES Sierra de San Pedro. Roca de la Sierra, Cáceres, España

Resumen

En este trabajo nos proponemos como objetivos conocer las causas más frecuentes de estrés laboral entre los orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), recoger la valoración que realizan del desempeño de su profesión, y evaluar la incidencia del Síndrome de Burnout y analizar su relación con variables socio-demográficas, laborales y relacionadas con la motivación. La muestra está formada por orientadores de IES de Extremadura y se han empleado como instrumentos de evaluación varios cuestionarios ad hoc y la adaptación española del Inventario de «Burnout» de Maslach.

Los resultados indican que el origen del estrés está relacionado con la sobrecarga de funciones y la ambigüedad de éstas, la formación, la escasa concienciación del profesorado acerca de asumir las necesidades educativas especiales, la resistencia de los profesores a la hora de colaborar, etc. Sin embargo, el 69,23% de los participantes está satisfecho con su trabajo.

En relación al Síndrome de Burnout, hay que señalar que se obtienen puntuaciones bajas en despersonalización, y altas en cansancio emocional y realización personal. El 24,6% de los orientadores presenta un nivel medio de Burnout y sólo las variables motivacionales influyen significativamente en la vulnerabilidad a padecer Burnout.

Agradecimientos a la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura y Fondos Feder por la financiación de Proyecto de Investigación *Diseño y evaluación de un programa de prevención y control de estrés en personal docente*, cuyo número de expediente es PR03A054.

Palabras clave: Fuentes de estrés, estrés laboral, Síndrome de «Burnout», orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria.

Abstract

The objectives of this work were to determine the sources of workplace stress that most affect counsellors in secondary schools, to record their own assessment of their performance of their professional role, and to evaluate «burnout syndrome» and analyze its relationship with sociodemographic, workplace, and motivational variables. The sample constituted of the secondary education counsellors in Extremadura. The evaluation instruments used were various ad hoc questionnaires and the Spanish adaptation of Maslach's Burnout Inventory.

The main sources of stress were found to be related to overload and ambiguity of function, professional training, the teaching staff's lack of awareness of the need to satisfy special educational requirements and their resistance vis-à-vis collaboration, etc. Nevertheless, 69.23% of the participants expressed satisfaction with their work.

With respect to burnout syndrome, there were low scores in depersonalization and high scores in emotional fatigue and personal accomplishment. The proportion of participants showing a medium level of burnout was 24.6%. Only the motivational variables presented any significant influence on vulnerability to burnout.

Thanks to the Ministry of Education, Science and Technology, the Government of Extremadura and Feder Funds for financing the Research Project *Design and evaluation of a prevention program and stress control for teachers*, whose case number is PR03A054

Key Words: Sources of workplace stress, Burnout Syndrome, counsellors in secondary schools.

Introducción

Uno de los temas que más comentarios, críticas y polémicas ha suscitado en los ambientes docentes ha sido el estrés y desgaste laboral («burnout» o síndrome del quemado) al que se ven sometidos los profesores en su labor diaria. En la actualidad, el síndrome del quemado es considerado como un proceso resultante de un estrés crónico laboral al que se ve sometido el profesional, y una de las principales fuentes potenciales de problemas, a nivel fisiológico, cognitivo, emocional y conductual (Peiró y Salvador, 1993, Gil-Monte y Peiró, 1996, 1997a). El estrés crónico laboral puede ser antesala del Síndrome.

«Burnout» es un término anglosajón que significa coloquialmente «quemado», desgastado, exhausto, y que se emplea para referirse a quienes han perdido la ilusión por el trabajo. Técnicamente, partimos de la definición de «burnout» propuesta por Maslach y Jackson (1981, 1982). Según estas autoras, se configura como un síndrome tridimensional caracterizado por cansancio emocional, la despersonalización y una reducida realización personal. El cansancio emocional hace referencia a la sensación de sobreesfuerzo físico y disminución o pérdida de recursos emocionales. La despersonalización implica el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y de respuestas cínicas hacia los receptores del servicio prestado. Finalmente, la baja realización personal se caracteriza por la tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa. Los afectados se reprochan no haber alcanzado los objetivos propuestos, lo que conlleva vivencias de insuficiencia personal y una baja autoestima profesional.

Han sido varios los instrumentos desarrollados para evaluar los distintos aspectos relacionados con el síndrome de «burnout». Garcés, López y García (1997) analizaron quince instrumentos para medir el «burnout» en una revisión centrada en las propiedades psico-métricas. Remitimos al lector interesado en profundizar en el tema al trabajo de Rubio (2003). De los citados trabajos se desprende que el «Maslach Burnout Inventory» (MBI) (Maslach y Jackson, 1981) sigue siendo, hasta ahora, el instrumento de medida del «burnout» más aplicado.

Las organizaciones educativas están viendo cómo se ha producido, en los últimos años, un fuerte incremento de su capacidad estresante. El estrés se encuentra en el origen del 50% de las bajas laborales de la Unión Europea (Guerrero y Rubio, 2005) y los profesores experimentan en su trabajo un nivel de estrés superior al de la mayoría de los profesionales, y que tiene importantes efectos nocivos en la salud personal y laboral.

La bibliografía sobre estrés y «burnout» docente es voluminosa y la mayoría de los estudios que han tratado de explicar las causas que los originan se han centrado en factores socio-demográficos y laborales, en acontecimientos vitales y en aspectos relacionados con la salud. No nos detendremos en reseñar los modelos etiológicos y procesuales del

Síndrome, pues ya han sido ampliamente revisados en trabajos anteriores (Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramos y Gili, 2000 y Guerrero y Vicente, 2001).

En las organizaciones educativas están presentes importantes fuentes de estrés y muchos autores han dirigido sus estudios hacia la identificación de variables que facilitan el desarrollo del estrés y el «burnout» en los profesionales de la educación. La falta de interés de los alumnos, la baja preparación de los estudiantes, el excesivo número de alumnos por clase, etc. han sido algunas de las fuentes reseñadas en estudios realizados con docentes españoles (Esteve, 1984, 1987; Seva, 1986; Gordillo, 1988; Zubieta y Susino, 1992; Martínez, 1991; Guerrero, Balsera, Rubio y Rubio, 2006). Otros trabajos (Calvete y Villa, 1999) han identificado las actitudes negativas de los alumnos, problemas de disciplina en el aula, las malas condiciones de trabajo, la exigencia temporal, la sobrecarga de trabajo, los conflictos entre profesores y los cambios rápidos en las demandas del currículum y la organización.

Muchos trabajos han puesto de manifiesto la presencia del Síndrome del quemado en los profesionales de la educación en todos los niveles educativos (Cunningham, 1983; Farber, 1984; Friedman, 1991; Gold, Bachelor y Michael, 1989; Hock, 1988; Kremer y Hofman, 1985; McGuire, 1979; Pedrabissi, Rolland, y Santinello, 1994; PSISA, 1993; Moreno, Oliver y Aragonés, 1992 y Guerrero 1998). Dado que, no hemos encontrado en la literatura revisada ningún estudio centrado en orientadores y aprovechando la experiencia acumulada en estos primeros quince años de funcionamiento de la orientación, hemos querido acercarnos a la realidad del desempeño profesional del orientador en los IES.

Además de las funciones generales adjudicadas al Departamento de Orientación contempladas en el artículo 42 del reglamento orgánico de los IES (apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación académica y profesional, y acción tutorial), en el artículo 44 del RD 83/1996 de 26/1/96, BOE de 26/7/96 se explicitan las *siete* funciones específicas para los orientadores, *entre ellas están: coordinar* la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad, colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, etc. *En vista de las múltiples funciones que se les exigen* y los distintos ámbitos de actuación en los que han de trabajar es fácil comprender que muchos orientadores perciban una gran desproporción entre la magnitud de las tareas y la complejidad de funciones que tienen asignadas, y los recursos y los apoyos disponibles para llevarlas a cabo con eficacia.

Solé y Colomina (1999) han revisado estudios que analizan la intervención psicopedagógica en centros educativos. También analizan las dificultades y las fuentes de tensión que acompañan el desarrollo de las funciones de los orientadores, entre las que

destacan el exceso de funciones, la ambigüedad en la definición de las tareas que deben realizar, la diversidad de los ámbitos de intervención, la falta de coordinación con el resto de los profesionales de la educación y la insuficiente dotación de recursos.

Del mismo modo, Santos (1994) ha señalado que la escasez de recursos personales y materiales, el abandono institucional y la sobrecarga de funciones están afectando al correcto desempeño de la labor del orientador. Añade otra fuente de tensión grave, a la que denomina falta de asesoría y de supervisión, y que define como la sensación personal que muchos orientadores tienen de que lo que hacen preocupa poco y a muy pocos. Son escasísimas las instrucciones que reciben acerca de las actuaciones que han de priorizar, y más escasas aún las evaluaciones del trabajo que realizan.

En base a estos datos y a los que pueden extraerse de otros estudios revisados (Martín y Solé, 1990; Beltrán, Bermejo, Prieto y Vence, 1993 y Martín, 1999) nos permitimos plantear la *hipótesis de que existen fuentes de estrés laboral que pueden asociarse al Síndrome de «Burnout»*. Creemos que, como otros profesionales asistenciales, pueden desarrollar sentimientos de cansancio emocional, actitudes negativas hacia los usuarios de sus servicios y pérdida de realización personal en el trabajo y que, por estos motivos, pueden *constituir población de riesgo*.

En este trabajo nos proponemos como objetivos conocer las fuentes de estrés laboral que más afectan a los orientadores, describir la valoración que realizan de su desempeño profesional, evaluar el Síndrome de «Burnout» y detectar sus niveles así como las relaciones con variables socio-demográficas, laborales y motivacionales.

Método

Participantes

La población de este estudio está integrada por 94 orientadores y orientadoras de IES, de los que 59 son mujeres y 35 hombres. La muestra está formada por 65 orientadores y orientadoras, 24 hombres y 41 mujeres, lo que se traduce en una participación cercana al 70% de la población. Un 89,2% de la muestra tiene edades inferiores a 50 años, están casados o viviendo en pareja el 63,1% y el 53,8% no tiene hijos. Son *titulados en Psicología* el 50,8% y en Pedagogía el 43,1%. Sólo el 6,1% posee la titulación de Psicopedagogía. En cuanto a la situación laboral, el 30,8% de los participantes son interinos y el 80% tiene menos de 6 años de experiencia como orientador.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

- **Variables socio-demográficas y laborales** (Tabla V). Se recogen en un cuestionario socio-demográfico y laboral de elaboración propia y que consta de 11 ítems.
- **Variables «motivacionales» o valoración de desempeño profesional**: son evaluadas a través de un cuestionario de valoración de elaboración propia que engloba seis ítems que tratan de medir, globalmente, la satisfacción laboral, la realización de las expectativas iniciales, la propensión al abandono del puesto, la intensidad del estrés, etc. (Tabla I).

TABLA I. Ítems para la valoración del desempeño profesional (vv. motivacionales)

Ítem 56. ¿Cuál es su grado de satisfacción global con el desempeño de su papel de orientador?: Muy satisfactorio, satisfactorio, neutro, insatisfactorio, muy insatisfactorio.
Ítem 57. ¿En qué grado se han realizado sus expectativas iniciales acerca del trabajo de orientador de Instituto?: Totalmente, bastante, normalmente, escasamente, nada.
Ítem 58. ¿Cambiaría de trabajo si pudiese encontrar otra ocupación de similar remuneración no relacionada con la orientación educativa? Sí, no, no sé.
Ítem 59. Valore el nivel de intensidad de estrés que experimenta en su trabajo: Muy bajo, bajo, medio, muy alto.
Ítem 60. Señale el área que mayor peso tiene en su nivel actual de estrés: laboral, familiar y personal.
Ítem 61. Valore en qué grado se considera a sí mismo volcado y comprometido con los objetivos y finalidades de la orientación: Muy comprometido, comprometido, neutro, poco comprometido, nada comprometido.

- **Fuentes de estrés (generales, laborales y específicas)**. Las fuentes de estrés fueron medidas mediante un cuestionario de elaboración propia, formado por 23 ítems. El formato de respuesta se estableció de acuerdo con una escala de cinco en la que uno equivalía a «totalmente en desacuerdo» y cinco a «totalmente de acuerdo». Está redactado en forma de afirmaciones referidas a emociones y reacciones subjetivas que provocan las distintas fuentes de estrés –generales, docente y específicas (tablas II, III y IV).

Las *fuentes generales* aparecen reflejadas en la Tabla II, que engloba ocho ítems procedentes de la revisión de diversos estudios (Peiró y Salvador, 1993; Gil-Monte y Peiró, 2000), referidos a distintos aspectos relativos a la organización.

TABLA II. Fuentes generales de estrés

Ítem 12. Las escasas ayudas personales que recibo para desarrollar mi trabajo me generan desazón y estrés.
Ítem 20. Las escasas posibilidades de promoción me originan frustración y estrés.
Ítem 23. La carencia de directrices e información explícita sobre qué debo hacer me genera sentimientos de confusión, ambigüedad y estrés.
Ítem 24. Me produce sentimientos de inseguridad y estrés la ausencia de una evaluación e información explícita sobre cuáles son los resultados de mi trabajo.
Ítem 25. Me sobrecarga y pesa la amplitud de funciones, la diversidad de tareas, ámbitos y requerimientos que tengo que atender en mi trabajo como orientador del centro.
Ítem 26. El bajo sueldo que percibo es una de las fuentes de estrés y descontento de mi trabajo.
Ítem 27. La incompatibilidad de algunas funciones que debo abordar simultáneamente me genera conflicto y estrés.
Ítem 29. Los problemas para llevar a cabo una coordinación eficaz entre profesionales me provocan estrés.

TABLA III. Fuentes de estrés docente

<p>Ítem 13. Estoy estresado por la insuficiente dotación de recursos materiales y espaciales de que dispongo.</p> <p>Ítem 15. Me provoca desilusión y estrés la valoración general que los padres hacen de mi trabajo.</p> <p>Ítem 17. La valoración general que los alumnos hacen de mi cometido como me produce estrés.</p> <p>Ítem 18. La escasa utilidad de la formación inicial que recibí para el desempeño de mis tareas cotidianas como orientador de Instituto de Enseñanza Secundaria me provoca frustración y estrés.</p> <p>Ítem 19. Considero precaria e ineficaz la formación permanente ofrecida a los orientadores y esto me genera pesadumbre y estrés.</p>
--

Por su parte, los cinco ítems que se presentan en la Tabla III son adaptaciones de las *fuentes de estrés docente* extraídas de estudios realizados en nuestro país (Guerrero, 1998; Ortiz, 1995; Seva, 1986; Zubieta y Sussino, 1992; Sáenz y Lorenzo, 1993; Salgado; Yela, Quevedo, Delgado, Fuentes, Sánchez, Sánchez y Velasco, 1997 y Cordeiro, 2001).

Finalmente, en la Tabla IV aparecen diez ítems que miden fuentes de estrés específicas del desempeño *profesional* de los orientadores de IES. Han sido seleccionados a partir de distintos trabajos de investigación (Santos, 1994; Sánchez y Ochoa, 1995; Coll, 1996; Martín y Tirado, 1997; Martín y Solé, 1990; Beltrán, Bermejo, Prieto y Vence, 1993; Solé y Colomina, 1999) y de las opiniones expresadas en distintos foros (reuniones, seminarios, encuentros informales).

Además, incluimos un último ítem, el 33, en el que solicitábamos que indicaran cuál era el ítem que les ocasionaba mayor malestar.

TABLA IV. Fuentes de estrés específicas

<p>Ítem 10. Me estresa la falta de claridad y concreción que percibo en la definición de las funciones del orientador.</p> <p>Ítem 11. Creo que es inviable lograr abordar eficazmente todas las funciones y tareas asignadas en la normativa al orientador; y esto me hace sentir frustración y estrés en mi trabajo.</p> <p>Ítem 14. Las dificultades provocadas por la configuración de mi horario laboral me producen estrés y malestar.</p> <p>Ítem 16. Me «quemaa» y estresa la valoración que los profesores manifiestan de mi trabajo como orientador.</p> <p>Ítem 21. Me estresa la distribución de la función docente que me han asignado en el centro (áreas, horario, grupos.)</p> <p>Ítem 22. Me siento decepcionado y estresado por las dificultades que encuentro para mantener en la práctica real el modelo teórico de orientación educativa propuesto.</p> <p>Ítem 28. Me siento agobiado y estresado por las resistencias que muchos compañeros del centro presentan a la hora de colaborar en la consecución de las finalidades prioritarias de la orientación educativa.</p> <p>Ítem 30. Me «quemaa» mi aislamiento por la ausencia de vínculos de coordinación entre los orientadores.</p> <p>Ítem 31. Me disgusta y estresa la deficiente concienciación del profesorado para asumir la respuesta a las necesidades educativas como una tarea propia ordinaria y no exclusiva de «especialistas».</p> <p>Ítem 32. Me siento desatendido y estresado por el vacío de una estructura eficaz de coordinación técnica que dirija y garantice líneas de actuación prioritarias de los departamentos de orientación.</p>

- *Inventario de Burnout de Maslach (MBI)* (Maslach y Jackson, 1986). Empleamos la adaptación española de Seisdedos (1997) para *medir* el Síndrome de «Burnout» a partir de las tres dimensiones que componen este constructo: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Consta de 22 ítems referidos a actitudes, emociones y sentimientos que el profesional muestra hacia el trabajo y hacia los receptores de sus servicios. Los participantes han de responder empleando una escala Likert de seis puntos en la que cero equivale a nunca y seis a todos los días. En relación a la fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) se obtuvieron los siguientes índices: 0,90 en cansancio emocional, 0,79 en despersonalización y 0,71 en realización personal. Con respecto a la validez, en los estudios factoriales, el MBI define una clara estructura tridimensional, apoyada en la validez convergente y discriminante (Seisdedos, 1997, Hernández, 2004). Las autoras del MBI sugieren que usar esta clasificación con fines diagnósticos no es apropiado, e indican que los niveles del síndrome pueden diferir según profesiones, países y cultura. Sin embargo, dado el reconocimiento en nuestro país del síndrome como un accidente laboral y una alteración psicopatológica nos lleva a diferenciar entre el sujeto normal y el afectado estableciendo comparaciones entre las puntuaciones obtenidas, y a utilizar éste único instrumento de evaluación.

Procedimiento

Tras recabar información personal, electrónica y/o telefónica, se envió a toda la población de orientadores extremeños de IES, por correo ordinario, un cuadernillo que contenía el material de evaluación. además de correos electrónicos en los que les solicitábamos colaboración. El proceso de recogida de datos se cerró cuatro meses después, con la participación del 72,34% de la población.

El análisis de los datos se efectuó utilizando el paquete estadístico SPSSPC V10.0. En cuanto al tratamiento estadístico -cuyo nivel de confianza es del 95%- se realizó tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, y se contrastaron los distintos grupos de variables. Para ello, utilizamos las pruebas paramétricas ANOVAS de un factor y T-Student para tratar de identificar relaciones significativas entre las variables categóricas y las cuantitativas. Previamente, analizamos la normalidad de los datos y, para asegurar la homogeneidad de varianzas, incluimos el Test de Levene.

Resultados

La Tabla V agrupa las variables analizadas en los diferentes análisis realizados.

TABLA V. Agrupación de variables independientes (VI) y dependientes (VD) analizadas

Socio-demográficas (VI)	Género, edad, estado civil, tener hijos o paternidad y número de hijos.
Laborales (VI)	Titulación, situación administrativa, años de experiencia como orientador en IES, años de antigüedad en el actual centro y número de alumnos en el IES.
«Motivacionales»: desempeño de «rol» (VI)	Grado de satisfacción, grado de realización de las expectativas, propensión al abandono, nivel de intensidad del estrés y grado de compromiso.
Fuentes de estrés (VI)	Tablas II, III y IV.
Dimensiones del «burnout» (VD) y Niveles de «burnout» (VD)	Cansancio emocional, despersonalización y realización persona. Niveles de «burnout».

Resultados descriptivos

Fuentes de estrés

Examinamos la valoración que los orientadores hacen acerca de los sentimientos y las reacciones que provocan las distintas fuentes de estrés y observamos, en primer lugar, que un 33,8% de la muestra señala que la fuente de estrés más grave para ellos es el ítem 25, y que un 56,9% no explica el estrés ni por la insuficiente dotación de recursos materiales y espaciales (ítem 13), y que al 76,9% no le afecta la valoración que los padres hacen de su trabajo (ítem 15).

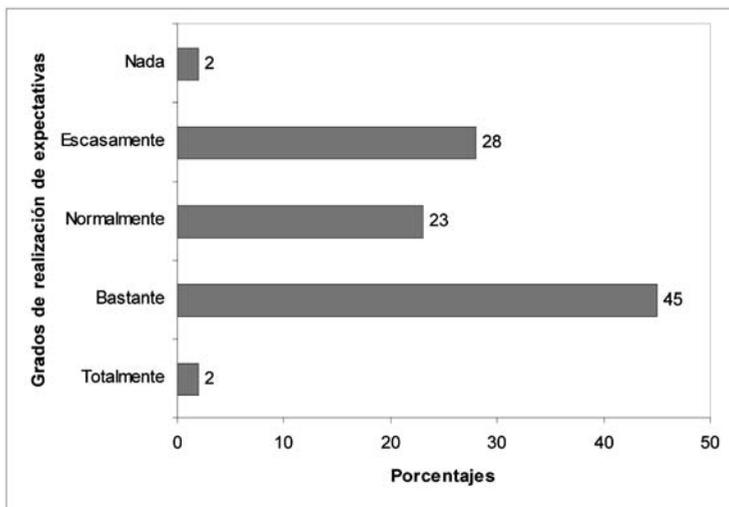
En cuanto a formación, hay que señalar que el 67,7% valora afirmativamente el ítem 19. Del mismo modo, el 32,3% está de acuerdo con el ítem 18, mientras que el 47,7% discrepa.

En segundo lugar, y en relación a fuentes más específicas de los orientadores, más de la mitad de los participantes (58%) cree que les estresa la falta de claridad y concreción –ambigüedad– de las funciones del orientador (ítem 10). El 76,9% está de acuerdo con el ítem 11. La misma proporción coincide con la afirmación del ítem 31. De la misma manera, el 66,2% atribuye a los ítems 22, 28 y 30 la el origen del estrés que padece, mientras que un 60% afirma que se siente desatendido porque no existe una estructura de coordinación técnica que dirija y garantice líneas de actuación prioritarias de los departamentos de orientación (ítem 32). Además, el 38,5% está de acuerdo con el ítem 16. Finalmente, hay que indicar que ni el sueldo (80%), ni la función docente (66%), ni el horario (21,5%) son motivos de estrés.

Variables relacionadas con la motivación (desempeño del papel profesional)

A pesar de que los orientadores extremeños de IES están expuestos a variadas fuentes de tensión, los resultados indican que el 69,23 de la muestra aseguró estar *satisfecho* ó muy satisfecho con su trabajo y sólo el 6,2% dijo que estaba muy insatisfecho con el desempeño de su profesión. Un 47,7% señaló que sus *expectativas iniciales* con respecto al trabajo se habían visto totalmente o bastante realizadas y que no cambiaría de trabajo, mientras que el 30,8% tiene dudas al respecto (Gráfico I).

GRÁFICO I. Distribución en función del grado de realización de las expectativas



En relación al *nivel de estrés*, un 42% manifestó haber desarrollado un nivel medio y un 35,4% un nivel alto (Gráfico II). Así mismo, un 72,3% indicó que el *área laboral* es la que contribuye en mayor medida a su estrés actual (Gráfico III).

Otro dato de interés es que un 86,6% se considera «muy comprometido o comprometido» con los objetivos y finalidades de la orientación, mientras que sólo el 3,1% piensa que está poco comprometido.

GRÁFICO II. Distribución del nivel de estrés laboral

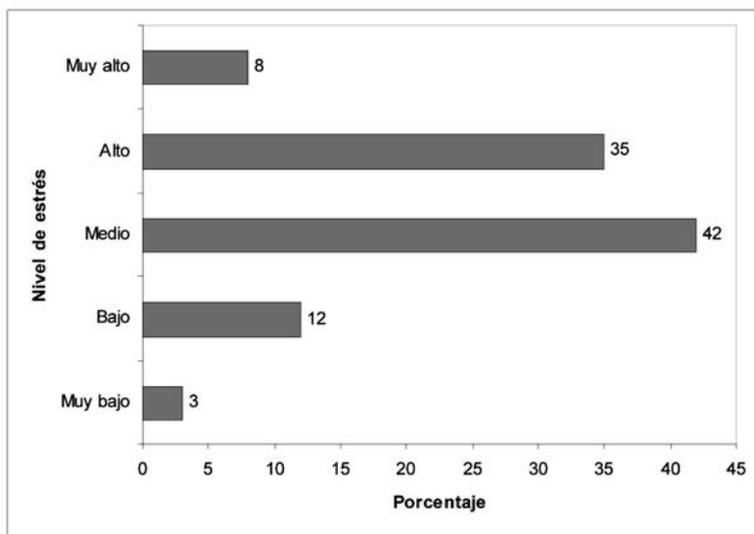
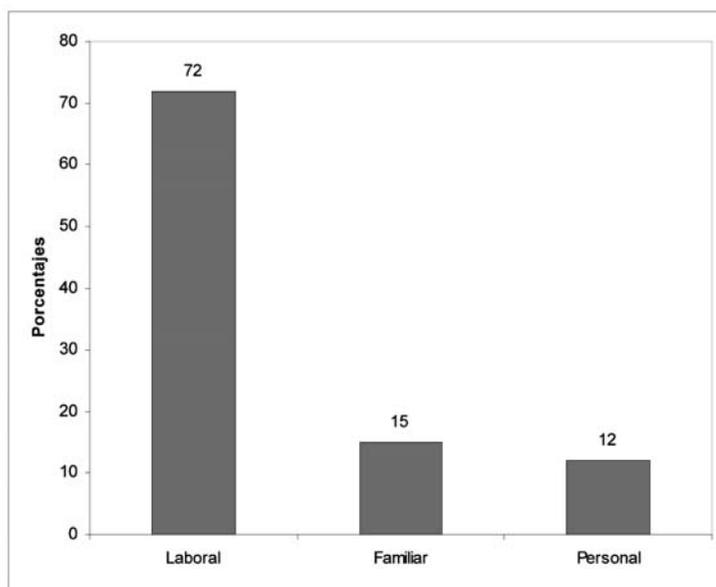


GRÁFICO III. Distribución del área que más contribuye al estrés



Burnout y niveles de «burnout»

La Tabla VI contiene los promedios obtenidos en las tres dimensiones del «burnout» procedentes de estudios nacionales e internacionales que han empleado el MBI como instrumento de evaluación. Como se puede apreciar, la muestra de orientadores obtiene la puntuación media más baja en *despersonalización* y la segunda más alta en las dimensiones *cansancio emocional* y *realización personal*.

TABLA VI. Comparación de puntuaciones medias en el M.B.I

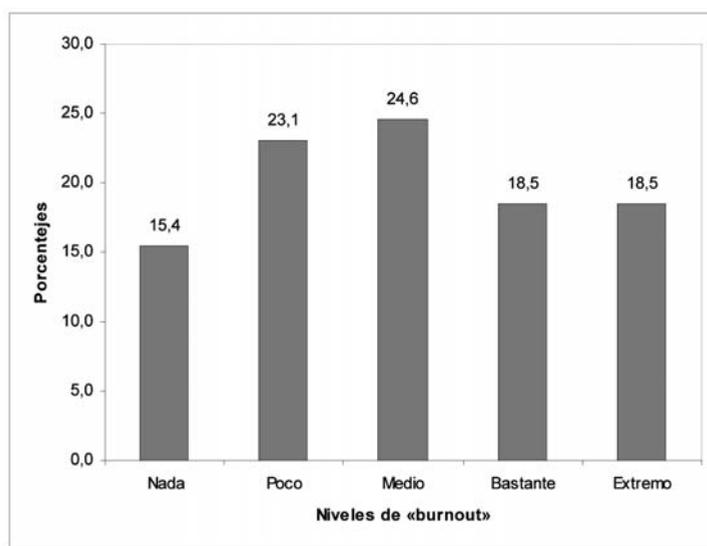
ESTUDIOS	Despersonalización	Realización personal	Cansancio emocional
Maslach y Jackson (1986) (1 a)	7,12	36,5	22,19
Maslach y Jackson (1986) (1 b)	8,73	34,58	20,99
Maslach y Jackson (1986) (2 b)	10,98	33,54	21,24
García, Llor y Sáez (1994) (3 a)	6,7	33	17,4
Álvarez y Fernández (1991b) (1 a)	5,56	27,87	11,69
Fernández Cantí (1995) (1 a)	8,56	29,44	20,36
Fernández Cantí (1995) (5 a)	5,06	30,97	13
Gil-Monte y Schaufeli (1991) (5 a)	6,1	31,17	20,3
Leiter y Maslach (1988) (1 b)	7,5	41,3	21,6
Dolan (1987) (5 b)	7,6	36,1	15,2
Firth y Britton (1989) (5 b)	5,9	35,9	18,3
Pedrabissi et al. (1984) (5 b)	7,2	33,8	18,5
Daniel (1995) (3 a)	7,33	35,28	21,61
Manassero et al. (1994) (2 a)	10,26	36,17	23,94
Rocañín y col. (1996) (4 a)	9,81	28,20	19,17
PSISA (1993) (2 a)	7,68	20,75	21,69
Oliver (1993) (2 a)	14,28	25,49	27,96
Guerrero (1998) (2 a)	5,21	30,39	14,70
Fernández (1992) (3a)	5,58	27,87	11,70
Orientadores de IES	4,34	36,65	24,32

1. Profesionales asistenciales en general
2. Profesionales de la educación
3. Médicos
4. Profesionales de Sanidad, G. Civil, F. Justicia y Militares
5. Profesionales de enfermería
 - a. España
 - b. Extranjero

Replicamos el procedimiento empleado por Manassero et al. (1994) y Guerrero (1998) para valorar los niveles de «burnout» y establecimos cinco niveles. Según los resultados, detectamos que los máximos porcentajes correspondían a los niveles medio y poco (24,6% y 23,1%, respectivamente). Sin embargo, un 37%

de los participantes se encuentra por encima de los niveles medios y un 38,5% por debajo (Gráfico IV).

GRÁFICO IV. Porcentajes de niveles de «burnout»



Resultados inferenciales

Burnout, niveles de «burnout» y variables socio-demográficas y laborales

Globalmente, el Síndrome de Burnout no se relaciona estadísticamente con las variables socio-demográficas. Sin embargo, se constatan asociaciones significativas entre *paternidad* (Chi-cuadrado = 6,7; $p = 0,035$) y *niveles de estrés* (Chi-cuadrado = 6,8; $p = 0,009$).

En cuanto a la asociación entre el Síndrome de Burnout y las variables laborales los resultados muestran que, en general, estas variables son poco relevantes. No obstante, encontramos algunas asociaciones significativas. Así, las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos de la variable *titulación* en la dimensión *realización personal* (Tabla VII) son estadísticamente significativas ($F = 4,05$; $p = 0,022$), de manera que puede decirse que los psicopedagogos se sienten más realizados en el trabajo.

TABLA VII. Resultados ANOVA Titulación / «Burnout»

TITULACIÓN	MBI					
	Cansancio Emocional		Despersonalización		Realización personal	
	p = 0,4	F = 0,8	p = 0,4	F = 0,7	P = 0,022	F = 4,5
	Media		Media		Media	
Psicología	24,12		5		36,09	
Pedagogía	23,57		3,39		35,93	
Psicopedagogía	31,25		5,50		46,25	

Asimismo, son significativas las diferencias que presentan los distintos grupos de la variable titulación en relación al grado de *realización de las expectativas* iniciales (Chi-cuadrado = 7,4; p = 0,02) (Tabla VIII). Son estadísticamente significativas las relaciones entre las variables *años de experiencia*, *nivel de estrés* y la dimensión *realización personal* (F = 2,97; p = 0,026; Chi-cuadrado = 6,01; p = 0,046) (Tabla 9). Así, el grupo de los que tienen de 6 a 8 años de experiencia obtiene la puntuación más alta en realización.

TABLA VIII. Distribución Titulación / Grado de realización de las expectativas

TITULACIÓN	EXPECTATIVAS AGRUPADAS		
	Bastante y totalmente	Normalmente	Escasamente y nada
Psicología	57,6%	9,1%	33,3%
Pedagogía	35,7%	42,9%	21,4%
Psicopedagogía	50,0%		50,0%

TABLA IX. Distribución años de experiencia / Nivel de estrés laboral

TITULACIÓN	NIVEL DE ESTRÉS		
	Bajo y muy bajo	Medio	Alto y muy alto
Menos de 4 años	6,9%	34,5%	58,6%
4 años o más	22,2%	47,2%	30,6%
Total	15,4%	41,5%	43,1%

Burnout, niveles de «Burnout» y variables motivacionales (desempeño de papel)

De las tres dimensiones de «burnout», la que evalúa el *cansancio emocional* es la que más variaciones presenta en función de las variables motivacionales. En este sentido, existen importantes diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas para la dimensión *cansancio emocional* y en los grados de *satisfacción laboral* (F = 3,34; p = 0,005) y de realización de las *expectativas iniciales* (F = 5,48; p = 0,001). De la misma manera, se observan relaciones altamente significativas cuando se contrasta *cansancio*

emocional y propensión al abandono del puesto de trabajo ($F= 8,621$; $p= 0,0001$), *niveles de estrés* (Estadístico de Levene= $6,2$; $p= 0,000$), *área laboral* ($p= 0,01$) y *compromiso con el trabajo* ($F= 3,57$; $p= 0,04$). Por consiguiente, podemos afirmar que los orientadores menos cansados emocionalmente están más satisfechos, experimentan una mayor realización de expectativas, son menos propensos al abandono y perciben menos estrés subjetivo y se sienten más comprometidos con su trabajo.

No se observan diferencias estadísticamente significativas cuando se contrastan las variables motivacionales y la *despersonalización*. Sin embargo, en la dimensión *realización personal*, obtenemos diferencias estadísticamente significativas cuando contrastamos el grado de *satisfacción laboral* ($F= 3,004$; $p= 0,025$), de *realización de las expectativas* ($F=2,8$; $p= 0,030$) y de *compromiso* ($F=2,8$; $p= 0,043$), ya que una mayor realización conlleva una mayor satisfacción, un alto grado de realización de expectativas y un mayor compromiso.

En relación a los niveles de «Burnout», aparecen diferencias significativas cuando se contrastan los datos obtenidos en este apartado con los de *satisfacción laboral* (Chi-cuadrado= $14,2$; $p= 0,007$), *grado de realización de las expectativas* (Chi-cuadrado= $13,3$; $p= 0,010$; Razón de verosimilitud= $13,22$; $p= 0,010$), *grado de compromiso* (Chi-cuadrado= $11,2$; $p= 0,02$) y *propensión al abandono* (Chi-cuadrado= 16 ; $p= 0,003$) (Tabla X).

TABLA X. Distribución Niveles de «burnout» / Grado de realización de las expectativas iniciales

EXPECTATIVAS	NIVELES DE BURNOUT		
	Poco y nada	Medio	Bastante y extremo
Bastante y totalmente	58,1%	19,4%	22,6%
Normalmente	26,7%	40%	33,3%
Escasamente y nada	15,8%	21,1%	63,2%

«Burnout» y fuentes de estrés laboral generales

Sobrecarga de «rol» (ítem 25) ($F= 5,06$; $p= 0,001$) (Gráfico 5), *falta de apoyo* (ítem 12), (Chi-cuadrado= $11,4$; $p= 0,022$) (Gráfico 6), *ambigüedad* (ítem 23) ($F= 4,5$; $p= 0,003$) y *niveles de Burnout* (Chi-cuadrado= $15,06$; $p= 0,005$) guardan también relaciones estadísticamente significativas (Gráfico VII). En definitiva, detectamos que el *cansancio emocional* se asocia significativamente a los ítems 25, 23, 27 y 22, que hacen referencia a la sobrecarga de funciones y a la ambigüedad de éstas, al conflicto en el papel que se ha de desempeñar, y la ausencia de directrices y la falta de apoyo. Además, el *cansancio emocional* es mayor cuando mayores son la percepción del orientador de que está sobrecargado, la incompatibilidad de funciones que ha de desempeñar y la falta de

apoyo que perciben. También la *falta de apoyo* se asocia significativamente a los *niveles de «burnout»*, de modo que los orientadores que experimentan los mayores niveles de «burnout» también perciben que es mayor su falta dem apoyo, y al contrario.

GRÁFICO V. Relación Cansancio emocional y Sobrecarga de «rol»

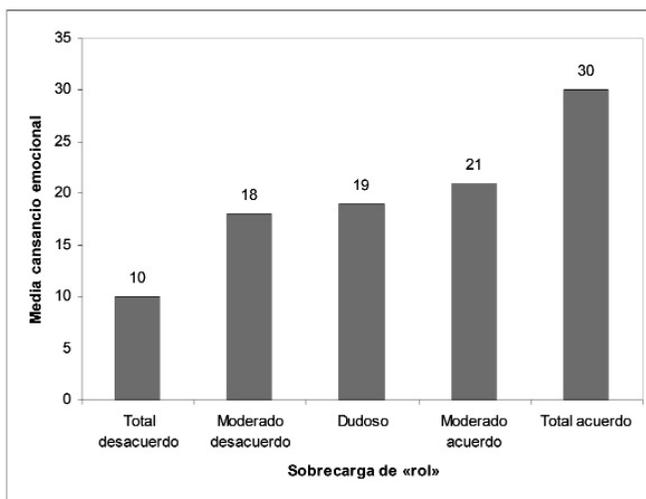


GRÁFICO VI. Relación Falta de apoyo /Niveles de «burnout»

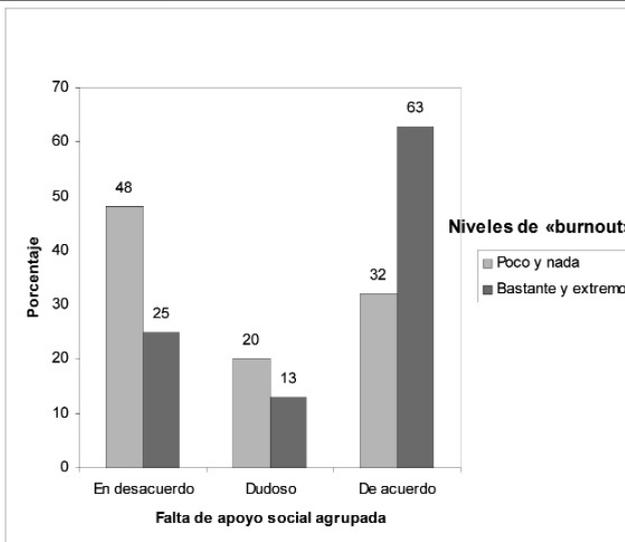
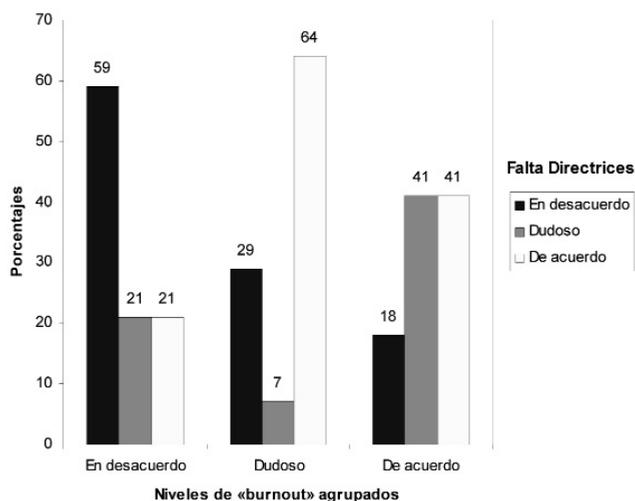


GRÁFICO VII. Relación Ausencia de directrices/Niveles de «burnout»



Finalmente, observamos asociaciones significativas entre *conflicto de rol* (ítem 27) y las dimensiones *cansancio emocional* ($F= 4,04$; $p= 0,006$) y *realización personal* ($F= 25$; $p = 0,04$). Es decir, los valores obtenidos para la variable *conflicto de rol* son directamente proporcionales a los que se observan para *cansancio emocional* e inversamente proporcionales a los de *realización personal*.

Discusión y conclusiones

En relación a la *hipótesis* de partida, confirmamos que los orientadores de IES son vulnerables al Síndrome de «Burnout», que constituyen una población de riesgo, y que están expuestos a *fuentes de estrés que se asocian al síndrome*.

En relación a los *objetivos* del estudio, concluimos, en primer lugar, que la mayoría de los orientadores de IES considera que las principales fuentes de estrés en su trabajo son la amplitud de funciones y la inviabilidad para abordarlas todas, la inútil y precaria formación inicial y permanente, la falta de claridad y concreción de las funciones que tienen que abordar, la escasa concienciación del profesorado para asumir

las necesidades educativas especiales, la resistencia de muchos colegas a asumir las finalidades de la orientación, y la falta de una estructura de coordinación que garantice las líneas de actuación de los departamentos de orientación. La insuficiente dotación de recursos materiales y espaciales, el sueldo, el horario y la función docente no son factores explicativos del estrés laboral que experimentan estos profesionales.

En segundo lugar, y en cuanto a la valoración que realizan del desempeño profesional, más de la mitad de los participantes está satisfecha con su trabajo y cerca de la mitad señala que sus expectativas iniciales con respecto al trabajo se habían visto totalmente o bastante realizadas y que no cambiaría de trabajo. Un 35,4% percibe un nivel de estrés alto y atribuye al área laboral la responsabilidad. Además, un altísimo porcentaje (86,6%) se siente muy comprometido con los objetivos y las finalidades de la orientación.

En tercer lugar, por lo que respecta al *síndrome de Burnout*, hay que indicar que, cuando se les compara con otros profesionales asistenciales (médicos, sanitarios, policías y funcionarios de centros penitenciarios), los orientadores obtienen la puntuación media más baja en despersonalización y las segundas más altas en cansancio emocional y realización personal (Daniel, 1995; Rocañín, Martínez, Cantinazo, Rico, Martínez e Iglesias, 1996). En el caso de los profesores universitarios, se ha apreciado una mayor despersonalización y una menor realización, mientras que los resultados de los profesores de otros niveles educativos se aproximan a los obtenidos entre los orientadores (Guerrero y Vicente, 2001; Oliver, 1993; PSISA, 1993; Manassero y Col, 1994).

En cuanto a los *niveles de «burnout»*, se verifica que un 38,4% de los participantes en el estudio no presenta burnout o lo hace en escasa medida, mientras que en el 24,6% y el 36,9 % sufre, respectivamente, un nivel medio o preocupante de Burnout (los que eligen las opciones «extremo» y «bastante»). Ello indica que estos profesionales podrían estar sufriendo algunos de los síntomas propios del síndrome, y que su situación puede ser preocupante desde el punto de vista de su salud personal y laboral. Si se comparan los resultados obtenidos en éste estudio con los del profesorado de primaria, secundaria (Manassero y Col., 1996) y universidad (Guerrero, 2001), podemos decir que los participantes de nuestra muestra alcanzan valores inferiores en las opciones «bastante» y «extremo».

En cuarto lugar, concluimos que, en su conjunto, ninguna de las *variables socio-demográficas ni laborales* en su conjunto son significativamente influyentes en la vulnerabilidad para padecer «burnout». Resultado que coincide con los de Maslach y Jackson (1981), Oliver (1993), Daniel (1995) y Guerrero (1998). Sin embargo, Martínez y Salanova (2005) más recientemente han señalado que las profesoras se encuentran más agotadas. De la misma manera, PSISA (1993) y Rocañín et al. (1996)

confirman la existencia de diferencias significativas en función del género. Por su parte, Oliver (1993) encuentra que los profesores de secundaria más jóvenes están más afectados por el síndrome y observa una disminución progresiva según aumenta la edad.

Sin embargo, constatamos que las variables *titulación y realización personal* son significativas estadísticamente, de manera que los psico-pedagogos, frente a los psicólogos y pedagogos, manifiestan una mayor realización personal en el trabajo. Comparando el resultado obtenido en la dimensión realización con los que se encuentran en otras muestras nacionales e internacionales de profesores y profesionales asistenciales observamos que los orientadores son los que presentan niveles de realización más elevados. Del mismo modo, encontramos una asociación significativa entre las variables *años de experiencia como orientador, realización personal y nivel de estrés*, de modo que el grupo de aquellos que tienen de 6 a 8 años de experiencia obtiene la puntuación más alta en realización personal. Por el contrario, el 58% de los que tienen menos de 4 años de experiencia presenta niveles altos o muy altos de estrés. Estos resultados son similares a los registrados en profesores de primaria, secundaria y universidad (Manassero et al., 1996; Oliver, 1993 y Guerrero, 1998).

En cuanto a las variables referidas con la *motivación* y su relación con el fenómeno del «burnout», los *niveles de estrés* y los *niveles de «burnout»*, encontramos que los orientadores que aseguran estar muy satisfechos con el desempeño de su trabajo obtienen las puntuaciones medias más bajas en la dimensión cansancio emocional y, a medida que va decreciendo el grado de *satisfacción* laboral, va aumentando la media en *cansancio emocional*. Asimismo, detectamos que cuanto mayor es el grado de *realización de expectativas* iniciales acerca del trabajo de orientador, menor es la puntuación media en la dimensión *cansancio emocional*.

Por su parte, en relación con la *propensión al abandono*, concluimos que los orientadores que estarían dispuestos a cambiar de trabajo obtienen las puntuaciones medias más altas en *cansancio emocional*.

Por otra parte, el *nivel de estrés* va asociado significativamente al contexto *laboral* y al *grado de compromiso* con el trabajo, mientras que el *nivel de «burnout»* lo está al grado de *satisfacción*, al grado de *realización de expectativas*, al grado de *compromiso* y a la *propensión al abandono*. En este sentido, los orientadores más satisfechos con su trabajo presentan poco «burnout» o nada. De igual modo, los que presentan niveles de bastante y extremo burnout» señalan que sus expectativas iniciales acerca del trabajo se han visto escasamente o nada realizadas y viceversa. Además, los orientadores que presentan estos niveles de «burnout» son también los

que se consideran poco y nada comprometidos con los objetivos de la orientación. Aquellos que presentan niveles alto o muy alto de estrés, cambiarían de trabajo si encontrasen otro de similar remuneración.

Por último, en cuanto a la asociación significativa entre «*burnout*» y las fuentes de estrés se observa que el cansancio emocional es mayor cuanto mayor es la percepción del orientador de sobrecarga, más la incompatibilidad de funciones que ha de desempeñar y percibe falta de apoyo por las escasas ayudas que recibe. Además la falta de apoyo se asocia significativamente a los niveles de «*burnout*», de modo que los orientadores que experimentan los mayores niveles de «*burnout*» también perciben que es mayor su falta de apoyo, y al contrario.

Como limitaciones de este estudio hemos de señalar que, a pesar del alto índice de participación muestral, hemos de ser cautelosos y considerar que la población de orientadores y orientadoras de IES en nuestra comunidad autónoma está compuesta sólo por 94 sujetos. Sería deseable que trabajos futuros tengan en cuenta, además, a los orientadores de equipos psicopedagógicos, los directores de centros, los gestores, etc. Por otra parte, el instrumento de medida que hemos empleado para evaluar las fuentes de estrés, así como las variables socio-demográficas, motivacionales y laborales tienen carácter exploratorio, aunque se fundamentan en trabajos previos.

A pesar de que, tal como se ha afirmado en páginas anteriores, es también el que más polémica ha suscitado en cuanto a los criterios normativos empleados. Se ha planteado en distintas ocasiones (Seisdedos, 1997, Gil-Monte y Peiró, 2000 y Garcé, López y García, 1997) la necesidad de obtener puntos de corte específicos de cada grupo laboral o sector ocupacional. Nosotros hemos empleado los baremos, de tipo general, ofrecidos por el manual, aunque, no obstante, la tipificación no es definitiva y habrá que seguir investigando con muestras de iguales o distintas características socio-demográficas para disponer de estadísticos de grupos profesionales específicos y elaborar nuevos baremos.

En cuanto a las fuentes de estrés a las que los profesionales de la educación se enfrentan actualmente dadas las nuevas condiciones socio-laborales, hay que señalar que la docencia se lleva a cabo en un entorno en donde las nuevas tecnologías, la «multiculturalidad» y la globalización se han convertido en ejes fundamentales de la sociedad de la información y del conocimiento (Durán, Extremera y Rey, 2005). En nuestro trabajo, la selección de fuentes se fundamenta en la revisión teórica y está apoyada, además, por un estudio piloto insertado en un proyecto de investigación en el que solicitábamos a 300 profesores que manifestaran las principales fuentes de estrés a las que estaban expuestos (Guerrero, Balsera, Rubio y Rubio, 2006). Sería

recomendable que, en futuros trabajos, se incluyeran, además, otras posibles fuentes de estrés –como la incorporación de alumnos extranjeros– y que se tuvieran en cuenta trabajos como los de Durán, Extremera y Rey (2005) que tratan de vincular factores «precipitadores» y satisfacción laboral, así como otros de carácter social, como las actuales y cambiantes decisiones políticas y leyes sobre educación.

A partir de las *conclusiones y las limitaciones comentadas*, proponemos el diseño de un programa de intervención y la implementación de los mismos, fundamentados en la idea de que en el origen y mantenimiento del síndrome en los orientadores existen condiciones laborales y factores que proceden del desempeño de su trabajo junto con otros de carácter motivacional y actitudinal, que actúan de catalizadores en la explicación y en el mantenimiento del mismo. Sería también interesante que en futuras líneas de investigación se incluyeran experiencias positivas, de satisfacción y de «engagement» (Schaufeli y Bakker, 2004). En nuestro trabajo, hallamos que un 86,6% de la muestra está conformada por aquellos que se consideran «muy comprometido o comprometidos» con los objetivos y las finalidades de la orientación. Este resultado apunta hacia una línea de intervención, centrada no sólo en el afrontamiento del estrés, sino también en potenciar sentimientos de compromiso o «engagement».

Sólo desde una perspectiva integral que tenga en cuenta todas estas variables moduladoras se podrían diseñar programas de prevención y control del estrés dirigidos a este colectivo con objeto de optimizar su salud y su calidad de vida laboral y personal. Estos programas estarían basados en el entrenamiento de habilidades profesionales, personales y sociales (Guerrero y Rubio, 2005), ya que, como hemos puesto de manifiesto en páginas anteriores, existe un acuerdo generalizado por parte de este colectivo en el hecho de que no se le ha formado para hacer frente a su realidad laboral, caracterizada por requerimientos excesivos, un alto nivel de exigencias, la ambigüedad de las funciones que tiene que desempeñar, etc. En nuestra comunidad autónoma estamos implementando un programa de prevención y control del estrés docente adherido a un proyecto de investigación financiado por la Junta de Extremadura y la Consejería de Educación. Para una información más detallada acerca de los objetivos y contenidos del programa, puede consultarse Guerrero y Rubio (2005).

Tenemos el convencimiento de que en un futuro no sólo primará la puesta en marcha de programas preventivos y paliativos para el control del estrés laboral y la promoción de la salud, sino que será necesario un riguroso seguimiento de los mismos, ya que deseamos que su afianzamiento sea una medida más que potencie la calidad y la eficacia educativa. Hoy son escasas las iniciativas, los estudios, que se han llevado a cabo en esta línea y la investigación destinada a valorar, no sólo la relevancia

de los programas, sino su eficacia comparativa y sus elementos para así lograr los efectos deseados es muy limitada. No obstante, con este artículo esperamos, al menos, haber contribuido al conocimiento y a la investigación evaluativa orientada a abordar el tema del Síndrome de «Burnout».

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, E. Y FERNÁNDEZ, L. (1991). El Síndrome de Burnout o el desgaste emocional (II). Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de salud mental Revisión de Estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11 (39), 267-261.
- BELTRÁN, J., BERMEJO, V., PRIETO, M. Y VENCE, D. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- CALVETE, E. Y VILLA, A. (1999). Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-306.
- COLL, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo y I. Solé (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (33-52). Madrid: Alianza.
- CORDEIRO, J. (2001). *Prevalencia del Síndrome de Burnout en el profesorado de primaria de la zona de la Bahía de Cádiz*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- CUNNINGHAM, W. (1983). Teacher Burnout. Solutions for the 1980s: A review of the literature. *Urban Review*, 15 (1), 37-51.
- DANIEL, E. (1995). Estudio del Síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- DOLAN, S. (1987). The relationship between Burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- DURÁN, M.A., EXTREMERA, N., MONTALBÁN, F.M. Y REY, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital una muestra de profesores. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21, (1-2).
- ESTEVE, J. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laila.
- FARBER, B. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- FERNÁNDEZ, G. (1992). *Satisfacción laboral y malestar psíquico entre trabajadores de un hospital general*. Zaragoza: Ed. Privada.

- (1995). Síndrome de Burnout entre profesionales del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza. XXIX Congreso Nacional de la Sociedad Española de Medicina Psicosomática. En E. DANIEL, *Estudio del Síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- FIRTH, H. Y BRITTON, P. (1989). Burnout, absence and turnover among british nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1), 55-62.
- FRIEDMAN, I. (1991). High and low Burnout schools: School culture aspects of teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- GARCÉS, E.,; LÓPEZ, C. Y GARCÍA, C. (1997). El síndrome de burnout y su evaluación: una revisión de los principales instrumentos de medida. Póster presentado en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica. Madrid
- GARCÍA, M., LLOR, B. Y SÁEZ, C. (1994):. Estudios de dos medidas de Burnout en personal sanitario. *Psiquiatría* 10, 180-184.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del «Síndrome de quemarse por el trabajo» («Burnout») en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 67-80.
- (1997a):. A longitudinal study on Burnout syndrome in nursing professionals: 1 *Quaderni di Psicologia del Lavoro*, 5 (*Feelings work in Europe*), 407-414.
- (1997b). *Desgaste psíquico en el trabajo: el Síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 135-149.
- GIL-MONTE, P. Y SCHAUFELI, W. (1991). Burnout en enfermería: Un estudio comparativo España-Holanda. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (19), 121-130.
- GIL-MONTE, P. R. Y PEIRO, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo, según el MBI-HSS en España. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- GOLD, Y., BACHELOR, M. Y MICHAEL, W. (1989):. The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49 (3), 549-561.

- GORDILLO, M. (1988). La satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En A. VILLA, (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, (259-267). Madrid: Narcea.
- GUERRERO, E. (1998): «Burnout» o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- GUERRERO, E. Y, VICENTE, F. (2001). *Síndrome de «Burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- GUERRERO, E. Y RUBIO, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- GUERRERO, E., BALSERA, A., RUBIO, R. P. Y RUBIO, J. C. (2006). Aplicación de un programa de prevención y control de estrés en docentes no universitarios. VI Congreso Internacional de la Sociedad Española para el estudio de la ansiedad y el estrés. Benidorm.
- HERNÁNDEZ, L. (2004). *El síndrome de burnout en los funcionarios de vigilancia de un centro penitenciario*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca.
- HOCK, R. (1988). Professional Burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), pp.167-189.
- KREMER, L. Y HOFMAN, J. (1985). Teacher professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-95.
- LEITER, M. Y MASLACH, C. (1988). The impact of interpersonal environment on Burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4), 297-308.
- MANASSERO, M., VÁZQUEZ, A., FERRER, M., FORNÉS, J., FERNÁNDEZ, M. Y QUEIMALEDOS, J. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- MANASSERO, M., FORNÉS, J., FERNÁNDEZ, M., VÁZQUEZ, A. Y FERRER, M. (1996). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación* 306, 35-41.
- MANASSERO, M., GARCÍA, E., VÁZQUEZ, A., FERRER, V., RAMIS, C. Y GILL, M. (2000). Análisis causal del Burnout en la enseñanza. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 173-195.
- MARTÍN, E Y SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente. Claves para una colaboración necesaria. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (463-477). Madrid: Pirámide.

- MARTÍN, E. (1999). La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y cultura: Historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*. Dossier Temático, 27-47.
- MARTÍN, E. Y TIRADO, V. (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.
- MARTÍNEZ, A. (1991):). *El malestar docente explicado a través del modelo reformado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral no publicada. Universitat illes Balears.
- MARTÍNEZ, I. Y SALANOVA, M. (2005). *Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con burnout docente*. En prensa.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S. (1981). MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En SANDERS, G. Y SULS, J. (eds.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale: LEA.
- (1986). MBI: *Maslach Burnout Inventory. Manual Research Edition*. Palo Alto, University of California: Consulting Psychologists Press.
- MCGUIRE, W. (1979). Teacher Burnout. *Today's Education*, 68 (4), 5-15.
- MORENO, B., OLIVER, C. Y ARAGONESES, A. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de Investigación: CIDE.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el Burnout como Síndrome específico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- ORTIZ, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- PSISA (1993). *El Burnout o desgaste profesional: Estudio empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato de Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Caja Duero: Salamanca.
- PEDRABISSI, L., ROLLAND, J. Y SANTINELLO, M. (1994). Stress and Burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127 (5), pp. 529-534.
- PEIRÓ, J. Y SALVADOR, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- ROCAÑÍN, J., MARTÍNEZ, O., CANTIZANO, J., RICO, R., MARTÍNEZ, A. Y IGLESIAS, M. (1996). Aproximación al estrés profesional (Burnout) en funcionarios públicos de sanidad, guardia civil, justicia y ejército. *Anales de psiquiatría*, 12, 15-22.
- RUBIO, J. C. (2003). *Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura.

- SÁENZ, O. Y LORENZO, M. (Coords.). (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Universidad de Granada. *Monográfica Pedagogía*, 3.
- SALGADO, A., YELA, J., QUEVEDO, M., DELGADO, C., FUENTES, J., SÁNCHEZ, A., SÁNCHEZ, T. Y VELASCO, C. (1997). El Síndrome del Burnout. Estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. *IberPsicología*, 2 (1), 1-19.
- SÁNCHEZ, E. Y OCHOA, I. (1995). Profesores y psicopedagogos: propuesta para una relación complementaria. *Aula de Innovación*, 5, 69-80.
- SANTOS, M. (1994): Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares. En Santos, M., *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar* (45-60). Málaga, Aljibe.
- SCHAUFELI, W. Y BACKER, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of organizational behavior*, 25 (3), 293-315.
- SEISDEDOS, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach, Síndrome del Quemado por Estrés laboral Asistencial*. Madrid:TEA.
- SEVA, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Informes. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- SOLÉ, I. Y COLOMINA, R. (Eds.) (1999): La intervención psicopedagógica en centros educativos. Un espacio profesional polémico. *Infancia y Aprendizaje*. Dossier Temático.
- ZUBIETA, J. Y SUSINO, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. CIDE.

Dirección de contacto: Eloísa Guerrero Barona. Universidad de Extremadura .Facultad de Educación. Departamento de Psicología. Avenida de Elvas s/n. 06007. Badajoz. Email: eloisa@unex.es

Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender¹

Study on Psychology students' perception about reading and writing to learn task

Mar Mateos

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España

Elena Martín

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

Ana Pecharromán

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España

María Luna

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

Isabel Cuevas

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

Resumen

El artículo, enmarcado en el enfoque de la alfabetización académica, presenta un estudio dirigido a conocer en qué medida los estudiantes de Psicología llevan a cabo tareas de lectura y escritura que les permitan aprender de forma significativa y en qué medida el uso de estas

⁰¹ Proyecto coordinado «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y universitaria» (BSO2005-08434-C02-01), financiado por el Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia. Investigador principal: Autor.

herramientas de aprendizaje varía en función del nivel de instrucción. Se parte de la premisa de que el dominio de una disciplina supone aprender a interpretar y a producir sus textos. Pero no todas las tareas académicas que implican leer y escribir contribuyen a desencadenar el mismo tipo de aprendizaje o tienen la misma potencialidad epistémica. Algunas tareas pueden realizarse a partir de un procesamiento superficial de las fuentes empleadas y tienden a resultar en un aprendizaje reproductivo. En cambio, otras tareas demandan un elevado grado de elaboración de la información procedente de las fuentes consultadas y pueden redundar en la transformación del propio conocimiento.

Los participantes fueron 66 estudiantes de 1º curso y 62 de 4º curso de Psicología. Se empleó un cuestionario para explorar las tareas que realizan los estudiantes y la percepción que tienen de su dificultad, interés y utilidad para el aprendizaje. Los resultados muestran que las tareas de lectura y escritura con mayor capacidad epistémica son poco frecuentes en los dos niveles estudiados, lo que pone de manifiesto la necesidad de dedicar una mayor atención a la alfabetización académica. No obstante, los resultados muestran asimismo que el peso que se concede a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje aumenta con el nivel académico.

Palabras clave: leer, escribir, alfabetización académica, aprendizaje autónomo, herramientas epistémicas, estrategias de aprendizaje, enseñanza universitaria, estudiantes de Psicología.

Abstract

The article, which takes an academic literacy approach, describes a study aimed at ascertaining to what extent psychology students perform reading and writing tasks enabling them to learn significantly and to what extent the use of such learning tools varies depending on their educational level as measured by course year. The study is based on the premise that mastery of a discipline implies learning to interpret and produce texts. But not all academic tasks involving reading and writing help to generate the same type of learning or have the same epistemic potential. Some tasks can be carried out on the basis of superficial processing of the sources employed and tend to result in reproductive learning. Other tasks, however, require a high degree of elaboration of the information contained in the sources consulted and can favour the transformation of one's own knowledge.

The subjects were 66 first-year and 62 fourth-year psychology undergraduates. A questionnaire was used to explore the tasks the students perform and the perception they have of the difficulty, interest and usefulness for learning of these tasks. The results show that the reading and writing tasks with the greatest epistemic capacity are infrequently performed at both the levels studied, which reveals the need to pay more attention to improving academic literacy. Never the less, the results also show that the importance accorded to reading and writing as learning tools does increase as students proceed with their course.

Key Words: reading, writing, academic literacy, autonomous learning, epistemic tools, learning strategies, higher education, psychology students.

En el contexto de la nueva sociedad de la información y del conocimiento, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en el que pretendemos integrarnos, exige, entre otros aspectos, que la educación universitaria se dirija tanto a la formación en los contenidos específicos de una materia o disciplina como a la formación en las competencias necesarias para aprender esos contenidos de manera autónoma (Bologna Declaration, 1999; MEC, 2003; Monereo y Pozo, 2003). Tal y como muestra la investigación en el campo de los procedimientos y estrategias de aprendizaje, plantearse si es más adecuado enseñar contenidos o enseñar a aprender esos contenidos es un falso dilema. Las capacidades o competencias no se construyen al margen de los contenidos específicos de un dominio de conocimiento sino ligadas a ellos (Alexander, 2003; Alexander y Judy, 1988; Bereiter y Scardamalia, 1993; Sternberg, 1989)

Partimos de la premisa de que la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias claves para el aprendizaje autónomo, en la medida en que la mayor parte del conocimiento específico de una disciplina se adquiere a partir de los textos. Por este motivo, entendemos que es importante promover el uso de la lectura y la escritura como herramientas para aprender los contenidos propios de una disciplina. De hecho, cada vez son más numerosas las voces que reclaman que lo que algunos han dado en llamar la *alfabetización académica (academic literacy)* o *escritura a través del currículum (writing across the curriculum)* sea considerada un objetivo de la enseñanza universitaria (Björk, Bräuer, Rienecker, y Stray Jörgensen, 2003; Carlino, 2004; Elbow, 2000; English, Bonanno, Ihnatko, Webb, y Jones, 1999; Lemke, 1989; Lester, Bertram, Erickson, Lee, Tchako, Wiggins y Wilson, 2003).

Reclamar como objetivo esta alfabetización académica supone asumir una posición determinada en lo que se refiere a la conceptualización de la lectura y la escritura. Tradicionalmente la alfabetización se ha identificado con el dominio de los sistemas de codificación del lenguaje escrito que debe alcanzarse en la educación obligatoria. De acuerdo con esta posición, todavía bastante extendida, una vez alcanzado el dominio de ese conocimiento lingüístico, la lectura y la escritura se convierten en procedimientos *generales*, aplicables a la adquisición de los conocimientos específicos de cualquier ámbito. Se concibe la lectura como un medio para *extraer lo que el texto dice* y la escritura como un medio para *decir lo que se sabe*, para exteriorizar conocimientos y opiniones (Carlino, 2004).

Esta posición confronta con la que sostiene que los sistemas de alfabetización no son meros medios o canales para la transmisión y reproducción del conocimiento ya que, al adquirirse, se convierten en herramientas epistémicas que promueven su transformación (Bereiter y Scardamalia, 1987; Miras, 2000; Olson, 1994; Tynjälä, Mason

y Lonka, 2001). En otras palabras, la escritura como sistema semiótico tiene una clara función epistémica, al constituirse en instrumento mediador de los procesos de aprendizaje. Estas posiciones están avaladas por la evidencia empírica que revela el impacto de la escritura sobre la adquisición de conocimiento y el cambio conceptual en diferentes dominios de conocimiento y cómo contribuyen a ese aprendizaje los mecanismos cognitivos y metacognitivos elicitados por la escritura (Keys, 2000; Mason y Boscolo, 2000; Rivard y Straw, 2000; Wallace, Hand y Prain, 2004).

En contra de la visión más tradicional, estas corrientes parten de la premisa de que la comprensión y producción de textos están intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos propios de cada disciplina. Los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos y, por ello, no pueden considerarse procesos básicos, que se logran de una vez y para siempre antes de llegar a la universidad (Alexander y Jetton, 2000; Halliday y Martin, 1993). Esta diversidad se traduce sin duda en los procesos que se ponen en juego para su aprendizaje, así como en las tareas que mejor pueden promoverlos. El dominio de una disciplina, por tanto, requiere aprender a manejar sus códigos y convenciones, sus textos y sus formas de elaborarlos (Olson, 1994).

Ahora bien, como ha puesto de manifiesto la investigación en este campo, no todas las tareas que implican el uso de la lectura y la escritura contribuyen a desencadenar el mismo tipo de aprendizaje o tienen la misma potencialidad epistémica (Langer y Applebee, 1987; Spivey, 1997; Tynjälä, 2001). Algunas tareas pueden realizarse a partir de un procesamiento superficial de las fuentes empleadas, exigiendo a lo sumo procesos de selección de información, no requieren composición escrita o no requieren un elevado nivel de composición escrita (v.g., recuerdo de un texto, subrayar un texto, responder a preguntas literales, copiar de un texto o tomar apuntes en el caso de que se haga de una forma muy literal). Estas tareas tienden a resultar en un aprendizaje reproductivo. Otras tareas, como la elaboración de un resumen escrito a partir de un texto, implican la composición de un nuevo texto a través de la selección, organización y conexión de los contenidos del texto fuente, pero aún puede reproducirse la misma estructura empleada en el texto original. Otras tareas, en cambio, exigen, además, tomar decisiones con respecto a la estructura que debe adoptar el nuevo texto para organizar e integrar la información de diferentes fuentes y pueden implicar un tratamiento más profundo de la información (v.g., realizar un trabajo monográfico o de síntesis de diversos textos). Finalmente, otras tareas demandan un elevado grado de elaboración de la información procedente de las fuentes consultadas, exigen examinar las ideas en profundidad, integrarlas y evaluarlas de forma crítica y

pueden redundar en la transformación del propio conocimiento (v.g., argumentar por escrito, realizar un ensayo de opinión, hacer un comentario de texto, hacer una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado). Como se desprende de lo anterior, las tareas que demandan buscar, seleccionar, interpretar, evaluar e integrar la información procedente de diversas fuentes para construir un texto propio, esto es, un punto de vista propio, favorecen la construcción de conocimientos más elaborados (Spivey, 2001) y constituyen, sin duda, un medio privilegiado para el aprendizaje autónomo. De hecho, los contextos profesionales reales para los que supuestamente los estudiantes universitarios están siendo formados demandan otros propósitos diferentes del de leer para adquirir conocimiento y escribir para demostrarlo, como es el uso de múltiples fuentes escritas para producir un texto propio (Goldman, 1997; Tynjälä, 2001). No obstante, el tipo de procesos y estrategias que los estudiantes ponen en marcha al realizar una tarea así como el grado de transformación del conocimiento que finalmente alcanzan no dependen únicamente del nivel de complejidad de la tarea sino también de otros factores. Entre ellos, la investigación ha mostrado que el trabajo cooperativo en pequeños grupos es otro factor que puede promover los procesos del aprendizaje constructivo al realizar tareas de lectura y escritura (Tynjälä, 2001). También se ha subrayado la importancia de los aspectos motivacionales, entre ellos el papel de las expectativas de auto-eficacia o percepción de la propia competencia para realizar una tarea (e.g. Bruning y Horn, 2000; García y Caso, 2005; Graham., Schwartz y MacArthur, 1993; Pajares, 2003) y el papel del interés (Albin, Benton y Khramtson, 1996; Boscolo y Mason, 2003; Hidi y McLaren, 1991; Jetton y Alexander, 2001).

Dentro de este marco general, y en continuidad con otros estudios previos en los que hemos explorado y comparado las tareas que se realizan en la Educación Secundaria y la Educación Universitaria (Autores, 2005; Autores, 2006) y las tareas que realizan estudiantes universitarios de distintas titulaciones (Autores, 2007) los principales objetivos de este estudio eran:

- conocer en qué medida los estudiantes de Psicología realizan tareas que impliquen un uso epistémico de la lectura y la escritura y
- conocer en qué medida el uso que se hace de estas herramientas varía en función del año de la licenciatura cursado. Hemos partido de la premisa de que los estudiantes no llegan a la universidad sabiendo leer y escribir los textos propios de una disciplina. Por el contrario, entendemos que el dominio de una disciplina supone aprender a interpretar y a producir sus textos. Por tanto, es esperable que los estudiantes que están iniciando su formación en una nueva disciplina realicen tareas más básicas que los estudiantes que la están finalizando.

Para responder a estos objetivos, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las diferentes tareas que implican leer y escribir para aprender que realizan los estudiantes de Psicología en 1º y en 4º curso?
- ¿Cuáles son las tareas más valoradas por los estudiantes por su utilidad para aprender?
- ¿Qué número y qué tipos de fuentes de información emplean los alumnos para realizarlas?
- ¿Las realizan individualmente o en grupo?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la dificultad que entraña para ellos la realización de las distintas tareas, de su interés y de su utilidad para el aprendizaje?

Método

Participantes

Los participantes fueron 66 estudiantes de un grupo de 1º curso y 62 de uno de 4º curso de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Los grupos fueron seleccionados al azar entre los cinco grupos de cada uno de los dos cursos. *Los estudiantes de 1º curso tenían una edad media de 19,3 años y los de 4º de 22,7. El 81% de los 128 estudiantes que compusieron la muestra total eran mujeres, como es habitual en los estudios de Psicología.*

Materiales

Para explorar las tareas que implican leer y/o escribir para aprender realizadas por los estudiantes se empleó un cuestionario utilizado en estudios previos (Autores, 2005; Autores, 2007). Se pedía a los estudiantes que señalaran, en la lista que se les presentaba, las tareas de lectura y escritura que hubieran realizado durante el año académico con el fin de aprender los contenidos de las diferentes materias cursadas. De acuerdo con las dimensiones revisadas, las tareas varían con respecto a su nivel de complejidad dependiendo del número de fuentes de información que requieren, el grado de composición escrita que demandan y el grado en que la información de las fuentes necesita ser seleccionada, organizada

y elaborada. La Tabla 1 presenta una clasificación de las tareas incluidas en el cuestionario a partir de las tres dimensiones mencionadas. Debería tenerse en cuenta que el grado de procesamiento que se incluye en la tabla sería el mínimo requerido para poder llevar a cabo una tarea determinada; como se ha señalado en la introducción, los procesos que se activan finalmente no dependen únicamente del tipo de tarea.

TABLA 1. Una clasificación de las tareas de lectura y escritura

Tareas	Fuente de información	Requiere un producto escrito	Grado mínimo en el que la información necesita ser procesada
Leer un texto y subrayar Leer un texto e identificar las ideas principales	Un texto	No	Selección
Copiar un texto o partes del texto Tomar apuntes	Un texto Discurso del profesor/a	Sí	Selección
Leer un texto y elaborar un resumen Leer un texto y elaborar un esquema	Un texto	Sí	Selección y organización
Realizar un informe de prácticas	Un texto o múltiples textos	Sí	Selección y organización
Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes	Múltiples textos	Sí	Selección y organización
Realizar un comentario de texto por escrito	Un texto	Sí	Selección, organización y elaboración
Leer dos o más textos para discutir	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
Leer dos o más textos para elaborar una síntesis Leer dos o más textos y elaborar un esquema Realizar un trabajo monográfico	Múltiples textos	Sí	Selección, organización e integración
Elaborar un ensayo de opinión sobre un tema	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado	Ninguna	Sí	Selección, organización y elaboración

A continuación, se solicitaba que respondiesen a un conjunto de preguntas diseñadas para caracterizar cada una de las tareas que efectivamente hubieran realizado. Concretamente, se les preguntaba por el número y tipos de fuentes de información empleadas en la realización de la tarea, la organización social de la tarea (si se realiza individualmente o en grupo), el grado de dificultad de la tarea, el grado de interés y el grado de utilidad para el aprendizaje. Finalmente, se les pedía que seleccionaran entre todas las tareas las tres que considerasen más útiles para aprender. En el Anexo I figuran las instrucciones, la lista de tareas sobre las que se preguntaba y las preguntas que se formulaban en relación con cada tarea.

Diseño y procedimiento

Para responder a las preguntas planteadas se llevó a cabo un estudio descriptivo con metodología de encuesta. La variable empleada para clasificar a los participantes fue

el año de la titulación cursado (1º y 4º). Las variables dependientes evaluadas y la forma de operativizarlas fueron, para cada tarea:

- el porcentaje de estudiantes que afirmaron haberla realizado;
- el porcentaje de estudiantes que la seleccionó como una de las tres más útiles para aprender;
- el porcentaje de uso de un número de fuentes (una sola fuente, más de una fuente);
- el porcentaje de uso de distintos tipos de fuentes;
- el porcentaje de uso de un tipo de organización social (individual, grupal);
- el grado de dificultad (en una escala de 4 puntos);
- el grado de interés (en una escala de 4 puntos) y
- el grado de utilidad para el aprendizaje (en una escala de 4 puntos).

El cuestionario de tareas de lectura y escritura se aplicó de forma colectiva en mayo del año 2005. En ningún caso se limitó el tiempo para su realización.

Los datos se analizaron mediante diferentes pruebas estadísticas en función del nivel de medida de las variables. Las relaciones entre el curso y las variables categóricas (realizar o no una tarea, considerar o no útil una tarea) se analizaron mediante la prueba chi-cuadrado de Pearson. Las variables ordinales con pocos valores (facilidad, interés, utilidad para el aprendizaje) se dicotomizaron y analizaron también mediante la prueba de chi-cuadrado de Pearson. Las relaciones entre el curso y las variables continuas (porcentaje de uso de un número de fuentes, de distintos tipos de fuentes, y de distintos tipos de organización social de la tarea) se analizaron mediante la prueba t de Student. Con el fin de contribuir a valorar la significación práctica de las relaciones y diferencias halladas, más allá de su significación estadística, se informa de la fuerza de la asociación mediante el coeficiente phi, en el caso de la prueba chi-cuadrado, y del tamaño del efecto mediante el coeficiente de correlación de Pearson, en el caso de la diferencia de medias.

Resultados

A continuación, pasamos a describir los resultados más relevantes del trabajo.

TABLA II. Porcentajes de estudiantes que realizan las distintas tareas y valor de Chi-cuadrado de Pearson para las diferencias significativas entre primero y cuarto

Tarea	Valor de Chi-cuadrado	Valor de Phi	Curso	
			Primero (n=66)	Cuarto (n=62)
Tomar apuntes	n.s.		98,5	98,4
Subrayar	n.s.		93,9	98,4
Informe de prácticas	n.s.		81,8	91,9
Ideas principales	$\chi^2(1)=9,74$ (p=.002)	$\Phi=.276$	72,7	93,3
Organizar apuntes	$\chi^2(1)=3,86$ (p=.049)	$\Phi=.174$	65,2	80,6
Leer y tomar notas	$\chi^2(1)=13,17$ (p=.001)	$\Phi=.321$	50	80,6
Resumen	$\chi^2(1)=22,19$ (p=.001)	$\Phi=.416$	37,9	79
Elaborar un esquema	$\chi^2(1)=16,72$ (p=.001)	$\Phi=.361$	34,8	71
Responder preguntas	$\chi^2(1)=5,16$ (p=.023)	$\Phi=.201$	33,3	53,2
Trabajo monográfico	$\chi^2(1)=17,22$ (p=.001)	$\Phi=.367$	18,2	53,2
Copiar textos	$\chi^2(1)=8,31$ (p=.004)	$\Phi=.255$	13,6	35,5
Elaborar una síntesis	$\chi^2(1)=20,56$ (p=.001)	$\Phi=.401$	7,6	41,9
Discutir a partir de textos	$\chi^2(1)=40,24$ (p=.001)	$\Phi=.561$	6,1	58,1
Comentario de texto	n.s.		6,1	14,5
Mapa conceptual	$\chi^2(1)=9,03$ (p=.003)	$\Phi=.266$	4,5	22,6
Elaborar un ensayo	$\chi^2(1)=7,58$ (p=.006)	$\Phi=.243$	3	17,7
Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	$\chi^2(1)=15,04$ (p=.001)	$\Phi=.343$	3	27,4

Las tareas que dicen haber realizado un porcentaje más elevado de estudiantes (más del 65%), tanto en 1º como en 4º, son aquéllas que implican tomar apuntes y ampliarlos u organizarlos y leer principalmente para subrayar o para identificar las ideas principales. A éstas hay que añadir la elaboración de informes de prácticas.

Entre las tareas que dicen haber realizado un menor número de alumnos, tanto en 1º como en 4º, se encuentran aquéllas que exigen un nivel elevado de composición escrita y que demandan, al menos teóricamente, la integración de información a partir de múltiples textos, como la elaboración de una síntesis, de un comentario de texto o de un ensayo de opinión, así como la realización de mapas conceptuales y la reflexión por escrito sobre el propio conocimiento.

No obstante, como se desprende de la Tabla II, aunque no se encuentran diferencias entre 1º y 4º en el caso de las tres tareas más realizadas y tampoco en el comentario de texto, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las restantes tareas. Los alumnos de 4º afirman haber realizado en un porcentaje significativamente mayor que los de 1º la mayoría de las tareas. En 1º, un 50% de los estudiantes afirman haber tomado notas a partir de la lectura mientras que las restantes tareas dicen haberlas realizado menos de un 40%, 6 de ellas menos de un 10%. En cambio, en 4º todas las tareas, según refieren los alumnos, han sido realizadas por más del 10%. Concretamente, más del 70% dicen haber tomado notas, haber hecho un resu-

men o un esquema a partir de la lectura y más del 50% afirman haber leído para responder preguntas por escrito, haber realizado trabajos monográficos o haber discutido a partir de la lectura de textos.

TABLA III. Porcentajes de estudiantes de primer y cuarto curso de Psicología que seleccionan una tarea entre las tres más útiles para aprender

Tareas	Primero (n=63)	Cuarto (n=61)
Tomar apuntes	72,9	19,7
Subrayar	39,7	31,2
Informe prácticas	15,9	26,2
Ideas principales	34,9	37,7
Organizar apuntes	33,3	34,5
Leer y tomar notas	14,3	0
Resumen	30,1	21,3
Esquema	23,8	31,2
Responder preguntas	4,8	8,2
Trabajo monográfico	3,2	19,7
Copiar textos	0	0
Síntesis	9,6	13,1
Discutir a partir de textos	4,8	19,7
Comentario de texto	0	3,2
Mapa conceptual	1,6	8,2
Ensayo	3,2	11,5
Reflexión	1,6	14,8

Por lo que respecta a la percepción de utilidad, las tareas consideradas más útiles para aprender (seleccionadas como una de las tres más útiles para aprender entre el total de tareas por más de un 30% de los estudiantes) figuran entre las que un mayor número de alumnos afirman haber realizado (subrayar, identificar ideas principales, organizar apuntes, resumir y hacer un esquema). Sin embargo, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 1º y 4º. Si bien la toma de apuntes en clase es la tarea que un mayor número de estudiantes realiza tanto en 1º como en 4º, son los alumnos de 1º los que más valoran su utilidad para aprender, $\chi^2 = 35,423$, $p=.001$, $\Phi=-.534$. De hecho, es la tarea más valorada por estos estudiantes (el 72,9% la selecciona como una de las tres más útiles para aprender). En cambio, solo un 19,7% de los estudiantes de 4º consideran la toma de apuntes como una de las tres tareas más útiles para aprender. Asimismo, los estudiantes de 1º consideran más útil para aprender que los de 4º la toma de notas a partir de la lectura, $\chi^2 = 9,396$, $p=.002$, $\Phi=-.275$. Los estudiantes de 4º, por su parte, seleccionan en mayor medida que los de 1º la realización de trabajos monográficos, $\chi^2 = 8,422$, $p=.004$, $\Phi=.261$, la discusión a partir de la lectura de textos, $\chi^2 = 6,480$; $p=.011$, $\Phi=.229$, y la reflexión por escrito sobre el propio aprendizaje, $\chi^2 = 7,247$; $p=.007$, $\Phi=.242$.

En lo que respecta a la caracterización de las tareas más frecuentes, como se recoge en la Tabla IV, en su mayoría se realizan prioritariamente a partir de una única fuente, sobre todo el manual y/o la exposición del profesor. Entre los restantes tipos de fuentes de información que se utilizan para realizar estas tareas, Internet es la que sigue a las anteriores, aunque en un porcentaje de uso muy inferior, que no supera en ningún caso el 10% de las veces que se realiza la tarea.

TABLA IV. Descriptivos de las respuestas más frecuentes dadas a preguntas sobre características de las tareas más realizadas (número de fuentes, tipos de fuentes, organización social)

Tareas	Curso	Una fuente			Manual/Profesor			Individual		
		N	Media	Desv.	N	Media	Desv.	N	Media	Desv.
Tomar apuntes	1º	63	.7935	.2931	64	.9461	.0901	64	.7484	.3878
	4º	60	.8877	.1691	61	.8697	.1067	61	.7607	.3849
Subrayar	1º	58	.6526	.2533	61	.8041	.1768	61	.9270	.1273
	4º	60	.5890	.2691	61	.7303	.1750	61	.9179	.1751
Ideas principales	1º	46	.6913	.2601	47	.8032	.1515	47	.8979	.1645
	4º	58	.6338	.2658	58	.7690	.1747	58	.8967	.1135
Informe prácticas	1º	50	.2264	.2421	53	.3972	.2133	52	.4096	.2697
	4º	56	.3170	.24556	57	.3996	.2073	57	.4837	.2607
Organizar apuntes	1º	41	.5915	.31621	41	.7780	.1573	42	.8983	.2169
	4º	50	.4892	.3230	50	.7648	.1684	49	.9339	.1233
Leer y tomar notas	1º	31	.7097	.2715	33	.8406	.1531	33	.9106	.1694
	4º	50	.6200	.2982	50	.7430	.1878	49	.9129	.1310
Resumen	1º	22	.7591	.2533	23	.8083	.1574	23	.9296	.1263
	4º	49	.7214	.2736	49	.8000	.1769	49	.9473	.0734
Esquema	1º	20	.7000	.2915	22	.7655	.1843	22	.8809	.2229
	4º	43	.6616	.2567	44	.8093	.1578	44	.9543	.1118

Si se compara a los estudiantes de los dos cursos, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas en el grado de utilización de los diferentes tipos de fuentes. Las diferencias apuntan a un mayor uso del manual por parte de los estudiantes de 1º en el caso de algunas tareas como subrayar, $t(120) = 2,316$, $p=.022$, $r=.21$, y tomar notas a partir de la lectura, $t(81) = 2,487$, $p=.015$, $r=.27$, y a la utilización de la exposición del profesor como única fuente en la toma de apuntes, $t(123) = 4,332$, $p=.001$, $r=.37$. Por su parte, los estudiantes de 4º afirman emplear en mayor medida que los de 1º otras fuentes, como las monografías y los dossier cuando realizan muchas de las tareas analizadas y, en el caso de la toma de apuntes, los debates, $t(122) = -4,123$, $p=.001$, $r=.35$ y las conferencias $t(123) = -3,066$, $p=.003$, $r=.27$ si bien el porcentaje de veces que se utilizan estas fuentes es muy bajo en ambos grupos.

En ambos grupos las tareas que más alumnos realizan se llevan a cabo preferentemente de forma individual. La única tarea que realizan en grupo de manera más

frecuente es la elaboración de informes de prácticas. No se observan diferencias significativas entre los dos cursos en esta variable.

TABLA V. Porcentajes de la respuesta más frecuente a preguntas sobre características de las tareas más realizadas (dificultad, interés y utilidad para el aprendizaje)

Tareas	Curso	Fácil	Interesante	Útil
Tomar apuntes	1º (n=64)	84,4	84,4	95,3
	4º (n=61)	86,9	60,7	80,3
Subrayar	1º (n=61)	93,4	85,2	93,4
	4º (n=61)	93,4	77,0	95,1
Ideas principales	1º (n=47)	76,6	83,0	100,0
	4º (n=58) 69,0	89,7	94,8	
Informe prácticas	1º (n=53)	37,7	75,5	84,6
	4º (n=57)	33,3	84,2	87,7
Organizar apuntes	1º (n=42)	69,0	83,3	100,0
	4º (n=50)	34,0	77,6	96,0
Leer y tomar notas	1º (n=33)	90,9	84,8	97,0
	4º (n=50) 88,0	78,0	92,0	
Resumen	1º (n=23)	73,9	91,3	100,0
	4º (n=49)	69,4	69,4	89,8
Esquema	1º (n=22)	59,1	81,8	100,0
	4º (n=44)	52,3	88,6	97,7

En general, como se observa en la Tabla V, las tareas que realizan un elevado número de estudiantes son consideradas fáciles, con la excepción de la realización de informes de prácticas, que resulta difícil tanto a los estudiantes del primer curso como a los del último y la elaboración de esquemas, que presenta una dificultad intermedia. Además, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes. Los estudiantes de 4º encuentran la tarea de ampliar y organizar apuntes más difícil que sus compañeros de 1º, $\chi^2 = 11,215$, $p = .001$, $\Phi = .349$. Asimismo, como se desprende también de la tabla 5, los estudiantes de ambos cursos consideran todas las tareas bastante interesantes y útiles para su aprendizaje. No obstante, los estudiantes del último curso consideran tomar apuntes menos interesante, $\chi^2 = 8,874$, $p = .003$, $\Phi = -.266$, y útil, $\chi^2 = 6,641$, $p = .010$, $\Phi = -.230$, que sus compañeros del primer curso y también menos interesante la realización de resúmenes, $\chi^2 = 4,169$, $p = .041$, $\Phi = -.241$.

Discusión y conclusiones

Los resultados procedentes del cuestionario de tareas de lectura y escritura para aprender, tomados en su conjunto –y teniendo en cuenta que se constituyen sobre la base de lo que «dicen» los alumnos, y no sobre lo que en sentido estricto se hace–, muestran que, pese a que se insiste con mucha frecuencia en la importancia de tareas que incluyan factores y variables considerados innovadores (uso de TIC y manejo de fuentes de información diversas, aprendizaje cooperativo, entre otros), la realidad de los grupos estudiados muestra un panorama más tradicional del que podría esperarse. Según declaran los alumnos de los grupos estudiados, mayoritariamente escuchan las exposiciones de sus profesores, toman apuntes y los amplían y/o organizan, leen únicamente el manual o libro de texto para subrayar o identificar las ideas principales y elaboran informes de prácticas. Aunque la toma de apuntes es una tarea que demanda escribir, no suele exigir un nivel elevado de composición escrita y de reorganización del conocimiento, al menos, si nos atenemos a la forma en que los alumnos suelen llevarla a cabo (e.g., Monereo y cols., 1999). Con todas las precauciones que el tipo de datos que hemos recogido exigen, consideramos que, entre las tareas que los estudiantes mayoritariamente dicen realizar, las únicas que podrían demandar un mayor grado de reorganización del conocimiento son la ampliación y/o organización de los apuntes tomados en clase y, más claramente, la elaboración de informes de prácticas, ya que para realizarlas los alumnos recurren a fuentes múltiples y diversas en un número importante de ocasiones y, además, perciben su mayor dificultad.

En cambio, las tareas que demandan un nivel elevado de composición escrita, la integración conceptual de información procedente de múltiples textos y la reflexión sobre el propio conocimiento no se encuentran entre las realizadas mayoritariamente por los alumnos, de acuerdo con sus declaraciones. Estos resultados, que confirman los obtenidos en nuestros trabajos anteriores *con estudiantes de educación secundaria y estudiantes universitarios de diferentes titulaciones* (Autores, 2005; Autores, 2007), parecen reforzar la idea de que los usos más habituales de la lectura y la escritura favorecen un enfoque de aprendizaje centrado en la identificación y adquisición de nueva información y en la reproducción o resumen de los contenidos de las fuentes consultadas («decir el conocimiento»). Aunque este tipo de tareas constituyen una base ineludible para que puedan realizarse tareas eficaces de aprendizaje, no parecen suficientes para favorecer la profundización y reorganización del conocimiento (*transformar el conocimiento*) que implica el uso epistémico de estas herramientas de aprendizaje.

Nuestros resultados también son consistentes con los obtenidos en otros estudios realizados con estudiantes universitarios españoles. Por ejemplo, el trabajo de Castelló (1999) muestra que los objetivos que un mayor número de estudiantes atribuyen a sus actividades académicas de producción escrita son mejorar y facilitar el recuerdo, cumplir los deseos del profesor y demostrar el conocimiento adquirido. En cambio, el uso de la escritura como herramienta para aprender no constituye un objetivo universitario prioritario. Apenas un 1% de los estudiantes mantienen que escriben para aprender. Asimismo, serían consonantes con los resultados de algunos estudios internacionales (e.g. Tynjälä, 1998; Carlino, 2004) que muestran que las representaciones que tienen los estudiantes universitarios de las prácticas de lectura y escritura que habitualmente realizan se corresponden con la visión más convencional de estas herramientas.

Sin embargo, como era esperable, los estudiantes del primer curso, que están ingresando en un nuevo dominio de conocimiento, declaran haber realizado la mayoría de las tareas en menor medida que los del último curso. Pero el dato más interesante no es que los estudiantes que están finalizando su formación hagan más sino que hacen en mayor medida las más complejas y que se dan cuenta de la dificultad de algunas de ellas como reorganizar apuntes. Este hecho podría estar indicando que el peso que se concede a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje aumenta con el nivel académico. Probablemente, esto se deba tanto a que los profesores van demandando más tareas que implican leer y escribir como a que los estudiantes van teniendo más recursos y estrategias para aprender entre las que se encuentran determinadas formas de utilizar la lectura y la escritura. No obstante, sería interesante seguir investigando en qué medida ese incremento de tareas obedece a un aumento de la conciencia de la función epistémica que implican o a otros factores relacionados, por ejemplo, con la progresiva complejidad del conocimiento a lo largo de la carrera. En este sentido, tal vez la menor utilidad para el aprendizaje que conceden los alumnos del último curso a tareas más dirigidas a «decir» las ideas procedentes de las fuentes consultadas -la toma de apuntes a partir de las exposiciones del profesor o el resumen de un texto- y el mayor valor, en cambio, que atribuyen a tareas que demandan un mayor grado de *transformación* del conocimiento -la realización de trabajos monográficos, la discusión a partir de la lectura o la reflexión por escrito sobre el propio aprendizaje-, podría estar reflejando una mayor conciencia de la función epistémica de la lectura y la escritura. En la misma dirección podría apuntar el hecho de que los estudiantes de 4º consideren más difíciles tareas como la organización de apuntes y estimen menos interesantes tareas más bien reproductivas como la toma de apuntes.

Teniendo en cuenta el tipo de tareas que suelen realizar parece evidente que el uso de la lectura y de la escritura como estrategias de aprendizaje no tiene la presencia que el desarrollo de las competencias relacionadas con la alfabetización académica exigiría. Una mayor atención hacia la alfabetización académica en los procesos de formación, asesoramiento e investigación en la enseñanza superior podría, a medio y largo plazo invertir poco a poco esta situación.

No obstante, esta conclusión debe tomarse con cautela dadas las limitaciones del estudio. Como sucede en toda investigación que se basa en el empleo de métodos de encuesta, nuestros resultados no revelan en sentido estricto las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes de Psicología realizan sino las que declaran haber realizado y la percepción que tienen de algunas características de las mismas. No obstante, el hecho de que las respuestas de los estudiantes reflejen una visión bastante convencional de las prácticas lecto-escritoras y de que haya algunas diferencias entre los dos niveles estudiados nos conduce a pensar que no están sesgadas por la deseabilidad social. *Por otra parte, la configuración de la muestra empleada en este estudio limita la generalización de los resultados a otro tipo de estudiantes universitarios. No obstante, como se ha señalado, los resultados son consistentes con los obtenidos en nuestro estudio previo con estudiantes universitarios de diferentes titulaciones. Por último, el trabajo descrito tiene un carácter meramente descriptivo.* Nos ha permitido conocer el tipo de tareas de lectura y escritura que realizan en mayor y menor medida los estudiantes de 1º y 4º de Psicología de una universidad con el objetivo de aprender los contenidos de distintas materias curriculares, *pero no nos permite extraer conclusiones sobre por qué se usan más unas que otras y cuáles son los procesos de aprendizaje que desencadenan.* Aunque teóricamente, como hemos defendido, las diferentes tareas demandan diferentes niveles de aprendizaje, más reproductivo o más constructivo, el siguiente paso para conocer el uso que efectivamente hacen los estudiantes de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje sería estudiar los procesos de aprendizaje que activan cuando son enfrentados con diferentes tipos de tareas y los resultados de aprendizaje que finalmente alcanzan. Asimismo, habría que analizar con mayor profundidad el papel mediador que podrían estar desempeñando las representaciones que los estudiantes tienen *sobre la funcionalidad y utilidad para el aprendizaje de las diferentes tareas.* Este es precisamente el objetivo de la investigación que los autores tienen en marcha.

Referencias bibliográficas

- ALBIN, M. L., BENTON, S. L. Y KHRAMTSON, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305-324.
- ALEXANDER, P.A. (2003). The development of expertise: the journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32, 10-14.
- ALEXANDER, P.A. Y JETTON, T.L. (2000). Learning from text. A multidimensional and developmental perspective. EN M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON Y R. BARR (Eds), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (285- 310). Mahwah, M.J.: Erlbaum.
- ALEXANDER, P.A. Y JUDY, J. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375-404.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BEREITER, C Y SCARDAMALIA, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiring into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- BJÖRK, L., BRÄUER, G., RIENECKER, L. Y STRAY JÖRGENSEN, P. (Eds.) (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Kluwer Academic Publishers.
- BOSCOLO, P. Y MASON, L. (2003). Topic knowledge, text coherence, and interest: How they interact in learning from instructional texts. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 126-148.
- BRUNING, R. Y HORN, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- CARLINO, P.(Coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- CASTELLÓ, M. (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En J.I. POZO Y C. MONEREO (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- ELBOW, P. (2000). *Everyone can write*. Oxford University Press.
- ENGLISH, L., BONANNO, H., IHNATKO, T., WEBB, C. Y JONES, J. (1999). Learning through writing in a first year accounting course. *Journal of Accounting Education*, 17, 221-254.
- GARCÍA, J. Y DE CASO, A. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 4-5, 272-289.
- GOLDMAN, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.
- GRAHAM, S., SCHWARTZ, S. Y MACARTHUR, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.

- HALLIDAY, M.A.K. Y MARTIN, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- HIDI, S. Y McLAREN, J. (1991). Motivational factors in writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 187-197.
- JETTON, T.L. Y ALEXANDER, P.A. (2001). Interest assessment and content area literacy environment: Challenges for Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 303-318.
- KEYS, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 676-690.
- LANGER, J.A. Y APPLEBEE, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (Research Report No. 22). Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- LEMKE, J. (1989). Social semiotics: A new model for literacy education. En D. BLOOME (Eds.), *Classrooms and Literacy* (pp. 239-309). Norwood, NJ: Ablex.
- LESTER, N., BERTRAM, C., ERICKSON, G., LEE, E., TCHAKO, A., WIGGINS, K. D. Y WILSON, J. (2003). Writing across the curriculum. A college snapshot. *Urban Education*, 38, 5-34.
- MASON, L. Y BOSCOLO, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199-226.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- MONEREO, C., CARRETERO, R., CASTELLÓ, M., GÓMEZ, I. Y PÉREZ CABANÍ, M. L. (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones en un escenario específico. En J. I. POZO Y C. MONEREO (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (219-236). Madrid: Santillana /Aula XXI.
- MONEREO, C. Y POZO, J.I. (Eds.). (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- OLSON, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAJARES, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- RIVARD, L.P. Y STRAW, S.B. (2000). The effect of talk and writing on science learning: An explanatory study. *Science Education*, 84, 566-593.
- SPIVEY, N. (2001). Writing to learn: one theory, two rationales. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA. (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer Academic Press.

- STERNBERG, R.J. (1989). Domain-generality versus domain specificity: The life and impending death of a false dichotomy. *Merril-Palmer Quarterly*, 35(1), 115-130.
- TYNJÄLÄ, P. (1998). Traditional study for examination versus constructivist learning tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-189.
- TYNJÄLÄ, P. (2001). *Writing, learning and the development of expertise in higher education*. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp.37-56). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- TYNJÄLÄ, P., MASON, L. Y LONKA, K. (2001). *Writing as a learning tool: An introduction*. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA (eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp.1-6). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- WALLACE, C.S., HAND, B. Y PRAIN, V. (2004). *Writing and learning in the science classroom*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Fuentes electrónicas

- BOLOGNA DECLARATION (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, de www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES* La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior; de http://www.micinn.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf

Dirección de contacto: Mar Mateos Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Campus de Cantoblanco. Calle Ivan P. Pavlov, 6. 28049 Madrid.

E-mail: mar.mateos@uam.es

Anexo. Listado de tareas del Cuestionario L.E.A.C. para estudiantes de universidad y preguntas sobre una de las tareas

Este cuestionario pretende recoger las diferentes tareas de lectura y escritura que has realizado durante este curso para aprender los contenidos curriculares de las diversas asignaturas que has cursado o estás cursando.

A continuación, encontrarás un listado de posibles tareas que puede haberte planteado tu profesores/as o que has podido hacer por tu cuenta a lo largo de este curso. Lee y señala con una X aquéllas que has realizado.

- Leer y subrayar
- Leer e identificar las ideas principales
- Leer y tomar notas
- Leer y elaborar un resumen
- Leer y elaborar un esquema
- Leer y elaborar un mapa conceptual
- Leer y responder preguntas por escrito
- Leer y elaborar una síntesis
- Leer para discutir
- Tomar apuntes
- Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes
- Copiar textos o partes de textos
- Realizar un comentario de texto por escrito
- Elaborar un ensayo de opinión sobre un tema
- Realizar un trabajo monográfico
- Realizar un informe de prácticas (laboratorio, campo)
- Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado
- Otras

En cada una de las páginas siguientes se plantea una serie de cuestiones relativas al porcentaje de realización y utilización de diversos materiales así como al nivel de dificultad, interés y utilidad de cada una de las tareas anteriores. Responde sólo las preguntas de las páginas que corresponden a las tareas que tú has realizado este curso y que acabas de señalar más arriba.

Finalmente, en la última página del cuestionario se solicita que indiques entre las tareas de este cuestionario las TRES que tú consideras que son más útiles para tu aprendizaje y que justifiques por qué.

Aunque sabemos que cuando haces una prueba o examen escrito tienes que leer y escribir, no tengas en cuenta esas situaciones al responder el cuestionario. Sólo nos interesan las tareas de lectura o escritura que realizas para aprender.

Muchas gracias por tu colaboración

(Por favor, indica el porcentaje de veces que utilizas distinto número de fuentes, tipo de materiales y organización social que has utilizado cuando efectuabas la tarea y señala con una X el nivel de dificultad, interés y utilidad).

Tarea: _____

Cuando realizo esta tarea con objeto de aprender contenidos de las asignaturas utilizo:

Número de fuentes	Porcentaje de veces que hago la tarea utilizando el siguiente número de fuentes:	
Una sola fuente		%
Más de una fuente		%
	Total	100%

Para efectuar esta tarea utilizo el siguiente material:

Tipo de material	Porcentaje de veces que hago la tarea con los siguientes materiales	
Libro de texto		%
Artículos de revistas científicas		%
Monografías		%
Prensa		%
Dossier		%
Enciclopedia		%
Material bajado de Internet		%
CDroms		%
La exposición del profesor		%
Debates		%
Conferencias	Total	100%

Cuando realizo esta tarea lo hago: Organización social

Tipo de material	Porcentaje de veces que hago la tarea: %	
Sólo		%
En grupo		%
	Total	100%

Hacer esta tarea me resulta....

Muy Fácil Fácil Difícil Muy Difícil

Esta tarea me parece....

Muy poco interesante Poco interesante Bastante interesante Muy interesante

Considero que la utilidad que esta tarea tiene para mi aprendizaje es....

Muy poca Poca Bastante Mucha

El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo

Access to school management in the Spanish educational system. Difficulties in defining a model

Antonio Montero Alcaide

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

Resumen

El acceso a la dirección en el sistema educativo español ha registrado cambios significativos. Los procedimientos de *elección* en el seno de órganos colegiados de los centros han dado paso a la *selección*, mediante convocatorias de concursos de méritos valorados por comisiones específicas, con representantes de la Administración y del centro.

La investigación que se presenta en este artículo adopta, como objeto principal, el análisis del procedimiento de selección de directores, considerando tanto el ordenamiento básico del mismo como el desarrollo que asumen las distintas administraciones educativas. Para ello, se identifican cinco categorías básicas: requisitos de los candidatos, comisiones de selección, méritos para la selección, programa de formación inicial y nombramiento de los directores, que orientan la revisión de las fuentes documentales a partir de las convocatorias realizadas por las administraciones y permiten el análisis y la interpretación de los datos, así como la elaboración de conclusiones. Entre éstas destaca la constatación de diferencias relevantes en los desarrollos realizados que afectan a los procedimientos de selección. Como consecuencia, se identifican distintas orientaciones además de describirse aspectos tales como la composición de las comisiones de selección, el baremo para los concursos de méritos, el alcance del proyecto de dirección y la consideración otorgada a la experiencia previa en el ejercicio directivo. Por último, figuran algunas líneas de avance tales como la evaluación de la función directi-

va, el análisis de los méritos para registrar las competencias directivas o la formación inicial de los directores seleccionados.

Palabras clave: dirección de centros, selección de directores, requisitos, comisiones de selección, méritos, proyecto de dirección, experiencia directiva.

Abstract

The access to management in the Spanish educational system has undergone significant changes: the “election” procedures within the collegiate bodies of the centres have now changed into a “recruitment” process carried out through a competitive system whereby the merits obtained are assessed by specific commissions formed by representatives of the Administration and the centre. The research presented in this article mainly approaches the analysis of the procedures for the recruitment of directors, taking into consideration both their basic regulations and the development undertaken by the different educational Administrations. Therefore, five basic categories have been established: candidate requirements, recruitment commissions, merits for recruitment, initial training programme and appointment of directors, which guide the revision of the documentary sources based on the summons made by the Administrations, and allow for the analysis and interpretation of data, as well as to draw conclusions. Some of these conclusions are the establishment of the significant differences found in the developments carried out, which affect the recruitment procedures. Therefore, we can identify different approaches, as well as describe certain aspects such as the formation of recruitment commissions, the scale used for the assessment of merits, the scope of the management project and the consideration given to the previous experience in the field of management. Lastly, we have included some guidelines referring to management assessment, the analysis of merits in accordance with the management competences or the initial training of the recruited directors.

Key Words: school management, head teacher recruitment, requirements, merits, school management project, school management experience.

Introducción y objeto de estudio

El procedimiento por el que los docentes pueden llegar a ser directores de un centro escolar constituye una variable relevante para configurar los propios modelos de dirección. El sistema educativo español, en el periodo democrático que introduce la Constitución de 1978, ha optado –salvo excepciones de escasa vigencia– por la elección de los directores a través de los órganos colegiados de gobierno de los centros. Así ha ocurrido hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). En este marco básico, el director pasa a ser seleccionado, en lugar de elegido, mediante un concurso de méritos que se valoran por comisiones de selección. Estas comisiones ya no son órganos de gobierno de los centros, sino que se constituyen *ad hoc* con representantes de la Administración y de los centros educativos. Este mismo procedimiento de selección, con algunos reajustes y cambios, se considera en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

La investigación presentada en este artículo se centra en la conformación del nuevo modelo selectivo para el acceso a la dirección en España a partir de la revisión de los desarrollos realizados por las distintas administraciones educativas. Se trata de un nuevo modelo de escasos precedentes en el sistema y denotado por la selección que conlleva elementos y características (requisitos de acceso, composición y naturaleza de las comisiones de selección, identificación de los méritos, procesos de la selección, etc.) que se definen y concretan en dos niveles: el de la configuración del mismo en el ordenamiento básico y el desarrollo que acometen las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Como procedimiento de selección, el nombramiento de los directores ha de estar regido por principios fundamentales. Corresponden al concurso los propios de publicidad, mérito y capacidad, pero en la tarea de seleccionar también operan, entre otros, la homologación de los procedimientos y la igualdad de oportunidades de los candidatos. A estos últimos principios presta especial interés la investigación, puesto que, ocupada en la selección de los directores, pone el acento en las dificultades para la definición de un modelo tras el análisis del desarrollo que efectúan las administraciones educativas.

En último término, la naturaleza de un modelo de acceso a la dirección de los centros docentes tiene sustento en la construcción legal del mismo. Ésta, además de resultar deudora de las coordenadas socio-políticas, entronca con presupuestos e indicadores que se deducen tanto del marco teórico de las Ciencias de la Educación como de la investigación aplicada. De esta forma, no es de extrañar que surjan diversas controversias:

La dirección es un tema controvertido. Las disputas giran en torno a los criterios y procedimientos que han de aplicarse a la selección de los candidatos, los requisitos y méritos que han de exigírseles para optar a la función directiva, la determinación de sus funciones y cometidos, habitualmente ambiciosos, el asunto de la capacitación de los aspirantes o el sistema de incentivos asignados a quienes lleguen a desempeñarla. (Escudero, 2004, p. 141).

La actualidad del trabajo es, por lo tanto, notoria, puesto que se aplica a los procedimientos de acceso a la dirección realizados por primera vez mediante concurso de méritos para iniciar su desempeño en el curso escolar 2004-05. Por otro lado, el objeto de investigación lo constituye el modelo de selección de directores de centros docentes en España y las dificultades para la definición del mismo.

La cuestión directiva

Es preciso situar algunas consideraciones teóricas sobre lo que, con claves de situación crítica, viene en llamarse *cuestión directiva*.

Beltrán y otros acuden a ella no sólo como resultante de la complejidad del ejercicio directivo, sino como evidencia aún más destacada por «el cuestionamiento del modelo electivo ante la progresiva falta de candidatos o la baja participación de las familias en los Consejos escolares» (Beltrán y otros, 2004, p. 36). Ciertamente, ni es correcto reducir la cuestión directiva al modelo de selección o representación (Álvarez, 2004), ni el debate sobre la dirección se limita a los criterios y decisiones relativas a su regulación formal (Escudero, 2004).

Dirigir es un ejercicio complejo, incierto, adaptativo y creativo, tal como argumentan López Yáñez y otros para situar la dirección en una encrucijada que se resuelve con el norte de nuevos roles y procesos en el seno de las organizaciones:

En vez de pensar las organizaciones como conjuntos de reglas y roles bien estructurados, cada vez más las personas pensamos como grupos sociales cohesionados en torno a una red particular de relaciones, un sistema de valores y una dinámica social que se va conformando a lo largo de complejos procesos históricos. (López Yáñez y otros, 2003, p. 35).

De esta forma, la función directiva debe ser, antes que nada, un proceso social que activa, fomenta, encauza o requiere otros procesos sociales, y todos ellos son necesarios para que la organización pueda desarrollar las funciones que le dan sentido e identidad.

Sim embargo, la dirección, debido al hecho de que se ubica en un espacio en el que se cruzan dinámicas sociales y vínculos con la administración educativa, encuentra limitaciones de diversa naturaleza (Escudero, 2004).

La dirección es una función escolar que se ensalza casi tanto como se desampara. Son muchas y relevantes las funciones que se le atribuyen, el rango que se le confiere como factor de calidad, o las expectativas que en ella se depositan; pero no pocas, asimismo, las ocasiones en las que se ignora el trabajo y la contribución de otros miembros de la organización, o el tipo de relaciones, apoyos y demandas que la propia Administración establece, o la dificultad de generar innovación y cambio cuando se interviene con grupos docentes que no lo ponen nada fácil.

Como trasfondo mayor figura el debate en torno a la identidad del modelo de dirección. De una parte, los argumentos *participativos* que avalan la elección del director en seno de los órganos colegiados de gobierno del centro. De otra, los presupuestos de la *profesionalización*, sustentados en la necesidad de competencias específicas y estabilidad para el ejercicio directivo. Y, como resultante, la opción por modelos «híbridos» así como una tibia apuesta por la profesionalización, con no pocas incertidumbres:

La elección democrática del director por la comunidad escolar allana mucho el camino en centros renovadores, pero probablemente lo atasca cuando no se da esa condición. La profesionalización contemplada en los criterios pasados o venideros relativos a méritos académicos y profesionales no es algo que se pueda pasar por alto. No está ni mucho menos resuelto; sin embargo, cuáles han de ser los conocimientos, capacidades y actitudes que se tomen como indicadores, de qué manera apreciarlos y ponderarlos, así como tampoco cuáles sean los vínculos entre una supuesta base profesional, el desempeño de la misma en los contextos educativos y su incidencia efectiva sobre la mejora de la educación. De manera que, en efecto, dadas las regularidades y normas que rigen de hecho el funcionamiento de los centros, particularmente en su dimensión pedagógica, tendemos a idear y diseñar un modelo de dirección con cometidos excelentes y que, sin embargo, lo deja un tanto desamparado en capacidades y condiciones idóneas para poder llevarlos a cabo satisfactoriamente. (Escudero, 2004, p. 146-147).

La identidad profesional del director está determinada por demandas no sólo diversas sino, en muchos casos, contradictorias y ocasionadas por una fuerte presión social (Marcelo, 1994). Administración, familias, estudiantes y profesorado establecen expectativas o desafíos complejos en los que, además, suelen operar interpretaciones y *derechos particulares*.

En el caso del profesorado conviene advertir que, cuando dispone de un poder notable para propiciar la elección del director, espera de éste que «lo defienda ante posibles desmanes de la Administración, o, en todo caso, que el cumplimiento formal de las normas externas no invada aquellas esferas donde ha de reposar la discrecionalidad profesional y el desempeño autónomo, a veces responsable y otras no, del trabajo docente» (Escudero, 2004, p. 148).

De la misma manera, la identidad profesional se ubica entre el rol de profesor, el *interregno* del papel de director y el retorno al primero. La condición de profesor es por tanto relevante, puesto que marca tanto los orígenes como el destino de la función directiva, e incluso puede actuar como pretexto para no acometer actividades de desarrollo profesional o, en su caso, hacer de la función directiva un *apéndice profesional transitorio* o precario.

Existen, sin embargo, buenos y excelentes directores, tanto en el ámbito del gobierno de los centros como en la dimensión pedagógica. No obstante, es difícil identificar el itinerario que conduce a ese buen desempeño y, sobre todo, extender al sistema lo que tiene razón de ser en situaciones y centros singulares. En cualquier caso, parece que de una combinación interactiva y compleja entre centros *inteligentes*, con capacidad para leer la realidad y aprender de ella, y profesores capaces de marcar horizontes y objetivos de mejora, surge una dirección satisfactoria.

Una vez considerado el espacio de la dirección señalaremos algunas coordenadas para entenderla en el marco de una concepción de las organizaciones:

- Antes que otra cosa, las organizaciones son el entorno de sistemas sociales. Por esta razón, López Yáñez y otros diferencian entre *organización* y *sistema organizativo*. Este último queda definido por el «proceso continuo de comunicación y por las estructuras (de significados y de relaciones) sobre las que ese proceso se asienta, garantizando así su continuidad» (López Yáñez y otros, 2003, p. 23). Mientras que la organización apela a los objetos y sujetos que participan en tales procesos de comunicación propios del sistema organizativo. De esta forma, el ejercicio de la dirección, formalmente asentado en la organización, vincula el alcance y las características de su desempeño al sistema orga-

nizativo en que se desenvuelve, y el conocimiento de este último -singular en cada centro- es necesario para los candidatos que aspiran a la dirección.

- La comunicación construye y funda los sistemas sociales y organizativos (Luhmann, 1997). Evidentemente, aquí se alude a un concepto o alcance de la comunicación mucho más amplio que el formal. No es el caso, entonces, de la escueta y convencional transferencia de información o mensajes entre interlocutores, sino de entender la comunicación como la razón de ser de los sistemas sociales, el elemento constituyente de los mismos y del que participan sus miembros.
- La multitud de significados y la naturaleza simbólica como rasgos fundamentales de las organizaciones. Una aproximación a la cultura organizativa nos coloca ante *tramas de significados* que el sistema depura en los procesos de comunicación y que los miembros de la organización comparten en alguna medida. Su naturaleza *simbólica*, por otra parte, también caracteriza a la cultura: los significados se manifiestan a través de símbolos que los miembros de la organización saben *interpretar* en su seno, y el ejercicio de la dirección, antes que determinado por la cultura organizativa, debe incidir sobre ella para reforzar los efectos de mejora en el funcionamiento del centro o, en su caso, predisponer un ciclo de cambio cultural.
- El poder es una dimensión mayor que la autoridad. Si se quiere, esta última es una de las bases, pero no la única, en que se fundamenta el poder. Por tanto, la legitimidad del ejercicio directivo está más próxima a la capacidad de ejercer influencia, resultado genuino del poder, que al reconocimiento formal de la autoridad.
- El sistema organizativo en el que se desenvuelve la dirección no resulta determinado por la acción de la sociedad sobre el mismo. Esta afirmación hace referencia al hecho de que el entorno social influye sobre las organizaciones, pero no determina su funcionamiento: son las estructuras -de relaciones y significados- que el propio sistema organizativo construye las que sí lo hacen. La sociedad puede imponer o prescribir cambios mediante leyes, que afectan al *organigrama* o a la *estructura formal*, pero otra cosa es determinar el funcionamiento. Puede prescribirse la participación de la comunidad educativa o la construcción del currículo desde la práctica docente, pero su viabilidad depende, en primer término, de la manera en que el sistema organizativo, y social, reconstruya o encaje nuevos significados y patrones de funcionamiento.
- La ubicación social del ejercicio de la dirección comparte entidad con la dimensión cognitiva aplicada a quienes la ejercen. Así, Teixidó (1996) subraya la perspectiva sociocognitiva para el estudio de la dirección y adelanta que el ejercicio directivo está influido por las representaciones mentales de la reali-

dad, a partir de percepciones y expectativas tanto de los directores como de los demás miembros de la comunidad educativa.

El trasfondo sistémico de la dirección destaca en el elenco de factores determinantes de su desempeño. Por esta razón conviene señalar la necesidad de crear nuevos roles directivos, puesto que el imaginario de la gestión eficaz, socorrido prototipo del perfil profesional, resulta insuficiente ante la complejidad de las organizaciones modernas.

López Yáñez y otros refieren, como atributo directivo básico, la capacidad de analizar y comprender, lo que implica la «obligación intelectual de comprender el contexto sobre el que actúan, sobre el que desarrollan la acción directiva, y de comprender la propia organización en tanto que *construcción* histórica y social». (López Yáñez y otros, 2003, p. 35).

Queda trazada, por tanto, la *cuestión directiva* que nos ocupa en esta investigación, el procedimiento para acceder a su desempeño. Y es que, a partir de lo que se ha expuesto hasta ahora, se puede deducir que el acceso a la dirección constituye uno de los factores más relevantes para caracterizarla. Así lo sostiene Sarasúa (2003) cuando argumenta que los continuos cambios en el modelo de dirección tienen que ver con el procedimiento y la responsabilidad en la selección y con la formación como requisito previo hacia la profesionalización, cuestiones todas ellas que no son ajenas al marco sociopolítico de la educación y su gobierno.

Diseño de la investigación

La naturaleza de la investigación que se presenta en este artículo entronca de manera directa con las fuentes documentales, generalmente normativas, que establecen tanto el carácter básico de los procesos de selección de los directores como su posterior desarrollo por las distintas administraciones educativas. Por tanto, el análisis documental, la categorización de dimensiones y las unidades y registros textuales constituyen el soporte metodológico de la investigación. En la Figura. I se detallan las fases y el proceso de la investigación a partir de cinco dimensiones básicas que se deducen del modelo de selección de directores:

- Los requisitos de los candidatos que solicitan puestos de dirección.
- Las comisiones de selección de los candidatos presentados.

- Los méritos que serán estimados por las comisiones para seleccionar al candidato.
- El programa de formación inicial que han de realizar los seleccionados.
- El nombramiento de los directores.

El análisis de contenido es, por tanto, el recurso metodológico principal de la investigación. Se lleva a cabo sobre un amplio corpus normativo en el que se reúnen, como fuentes de datos, las convocatorias realizadas por las distintas administraciones para seleccionar a los directores que iniciaron su mandato en el curso escolar 2004-05. Con el patrón de las dimensiones ya indicadas, se ha procedido a la identificación de unidades textuales y registros que facilitan, en primer lugar, la sistematización del discurso del desarrollo, y después la tarea de construir descripciones representativas de las distintas opciones o de identificar de manera específica singularidades notorias.

Una vez disponibles los registros del desarrollo –tras el análisis de datos– se acomete la fase de interpretación a la luz del contraste entre elementos básicos y de desarrollo, y de las consonancias o discontinuidades evidenciadas, tarea que antecede y facilita la elaboración de conclusiones en torno al objeto de la investigación

TABLA I. Fases y proceso de la investigación

Objeto de la investigación						
SELECCIÓN DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas						
Datos	Recogida	Fuentes para el establecimiento de las dimensiones básicas		Ordenamiento básico del sistema educativo español		
		Categorización de dimensiones básicas				
		Requisitos de los candidatos	Comisiones de selección	Méritos para la selección	Programa de formación inicial	Nombramiento de los directores
		Fuentes para el desarrollo de las dimensiones básicas		Disposiciones de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas		
	Reducción	Método	Identificación y selección de unidades y registros textuales aplicados al establecimiento y desarrollo de las dimensiones básicas			
	Análisis		Sistematización de unidades y registros en tablas de comparación e índices estadísticos			
	Interpretación		Elaboración de descripciones representativas relativas a distintas opciones de desarrollo de las dimensiones básicas			
			Identificación de singularidades en el desarrollo			
			Comparación y contraste del desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores con las dimensiones básicas que los dirigen			
			Elementos que establecen el grado de ajuste entre las dimensiones básicas y su desarrollo.			
		Viabilidad de la definición de un modelo básico				
Conclusiones		Evidencias obtenidas con respecto a la naturaleza y el alcance del objeto de la investigación Resultados y descripciones más relevantes y significativas Líneas de continuidad o avance para nuevas investigaciones				

Se estiman, por tanto, los desarrollos de todas las administraciones además del adoptado en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla¹.

TABLA II. Codificación de las Comunidades y Ciudades Autónomas

AND	Andalucía
ARA	Aragón
AST	Asturias
CAN	Cantabria
CAT	Cataluña
CLM	Castilla-La Mancha
CMA	Comunidad de Madrid
CVA	Comunidad Valenciana
CYL	Castilla y León
CYM	Ceuta y Melilla
EXT	Extremadura
GAL	Galicia
IBA	Islas Baleares
ICA	Islas Canarias
MUR	Murcia
NAV	Navarra
RIO	La Rioja

Resultados y conclusiones de la investigación

A partir de lo expuesto hasta ahora podemos apuntar una primera conclusión general y significativa: el análisis del desarrollo y la concreción del modelo de dirección de centros por las distintas administraciones educativas aporta diferencias relevantes que afectan a los procesos de selección y nombramiento de los directores.

Son numerosos los ámbitos que permiten adelantar esas diferencias notorias en el desarrollo de los procedimientos de acceso a la dirección. Tanto es así que no resulta fácil establecer categorías en las que puedan agruparse distintos desarrollos. Para este

¹⁾ El País Vasco no figura en la procedencia de las fuentes de datos porque en el momento de la investigación no había desarrollado los procesos de selección de directores, sino que continuaba aplicando las prescripciones de la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley 1/1993, de 19 de febrero, Boletín Oficial del País Vasco -BOPV- de 25 de febrero), desarrolladas en el Decreto 116/1997, de 13 de mayo (BOPV de 19 de mayo), por el que se regula el procedimiento de elección de los órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El citado Decreto ha sido modificado por otro posterior (Decreto 91/2005, de 19 de abril, BOPV de 25 de abril), que corrige desajustes con respecto a la Ley de la Escuela Pública Vasca y mantiene que el director será elegido por el «Órgano Máximo de Representación del Centro» (equiparable al consejo escolar), por mayoría absoluta, entre el personal docente del mismo que cuente al menos con un año de permanencia en el centro y tres de docencia.

empeño es más adecuado señalar algunos ejes en torno a los que se sitúan las opciones adoptadas por las administraciones educativas. Por esta razón, la Tabla III muestra nueve ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección:

- Estructura y definición de los méritos en el baremo.
- Extensión de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros.
- Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección².
- Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso.
- Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato³.
- Procedencia del propio centro como mérito del candidato⁴.
- Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.
- Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo.
- Consideración de la acreditación⁵ para la función directiva y de la categoría⁶ de director.

TABLA III. Ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)

Estructura y definición de los méritos en el baremo	
• Grandes categorías sin singularizar méritos destacados	AND, CVA
• Consideración diferenciada del ejercicio docente o directivo previo	ARA, AST, CAN, CLM, CMA, CYL, CYM, EXT, GAL, ICA, MUR, NAV, RIO
• Diferenciación específica de méritos	CAT, IBA
Extensión de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros	
• En 1 centro	AND, AST, CAN, CLM, CYM
• En 2 centros	ARA, IBA
• En 3 centros	CMA, EXT, GAL, ICA, MUR, NAV, RIO
• En 6 centros	CVA
• En 10 centros	CYL
• En centros diferentes	CAT

² La LOCE (2002) consideraba que al menos un treinta por ciento de los miembros de la comisión de selección fueran representantes del centro. De ellos, al menos un cincuenta por ciento deberían ser del claustro. El resto de miembros de la comisión representarían a la administración educativa. Por su parte, la LOE (2006) estima una representación asimilable a tres tercios: al menos un tercio de los miembros será profesorado elegido por el claustro, otro tercio elegido por y entre los representantes del consejo escolar que no sean profesores, y el resto de representantes lo serán de la administración educativa.

³ La LOE, además de mérito, considera el proyecto de dirección como requisito para ser candidato.

⁴ La LOE da preferencia en todos los casos a las candidaturas del propio centro. En algunos desarrollos de la LOCE las administraciones educativas consideraban como mérito - aunque no preferente- la procedencia del propio centro.

⁵ En la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) los directores eran elegidos por los consejos escolares. Sin embargo, un requisito que se exigía a los candidatos era contar con la acreditación para la función directiva. Ésta se obtenía tras la superación de un programa de formación y la valoración positiva del trabajo previo desarrollado en tareas directivas o docentes. La acreditación se emplaza entre la elección directa de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LOE, 1985) y la selección que se estima en la LOCE (2002) y en la LOE (2006).

⁶ La LOCE (2002) atribuía la categoría de director tras la valoración positiva del ejercicio. Dicha categoría tenía efectos en el ámbito de todas las administraciones educativas. La LOE (2006) alude a un reconocimiento personal y profesional, en los términos que establezcan las administraciones educativas.

Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección	
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor representación del centro • Mayor representación de la Administración • Composición equilibrada 	AND (92%), CAN (75%), CAT (71%), CYM (67%), ARA (57%) CMA (60%), CYL (60%), ICA (60%), GAL (57%) NAV (57%), RIO (57%) AST, CVA, EXT, IBA, MUR
Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso	
<ul style="list-style-type: none"> • Para todos los méritos • Sólo para el proyecto de dirección • No las consideran 	AST, CAT, CMA, NAV, RIO ARA, CAN, CVA, CLM, CYL, EXT, GAL, IBA, ICA, MUR AND, CYM
Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato	
<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación máxima del 50% del total del baremo • Puntuación máxima entre el 45% y el 35% del total del baremo • Puntuación máxima entre el 35% y el 25% del total del baremo 	CVA, CYL, ICA, NAV EXT (44%), AST (40%), CAN (40%), CMA (40%), GAL (40%), MUR (40%), AND (39%), IBA (38%) ARA (35%), RIO (33%), CAT (30%), CYM (26%), CLM (25%)
Procedencia del propio centro como mérito del candidato	
<ul style="list-style-type: none"> • Sí la consideran • No la consideran 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí la consideran • No la consideran
Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección	
<ul style="list-style-type: none"> • Entre el 0% y el 9% de baremo • Entre el 10% y el 19% del baremo • Entre el 20% y el 29% del baremo • Entre el 30% y el 39% del baremo • Entre el 40% y el 49% del baremo 	CLM (7,5%), AST (8%) NAV (15%), MUR (16%), CYM (18%) CAN (20%), CYL (20%), EXT (20%), ICA (20%), RIO (20%), CMA (24%), GAL (24%), IBA (27%) ARA (30%), CVA (30%) CAT (42%), AND (46%)
Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Consideran un procedimiento sistemático para realizarla • Atienden a evaluaciones anteriores • Generalizan, salvo excepciones, una valoración positiva • No la refieren 	CLM CYM AST, CAT AND, ARA, CAN, CMA, CVA, CYL, EXT, GAL, IBA, ICA, MUR, NAV, RIO
Consideración de la acreditación para la función directiva y de la categoría de director	
<ul style="list-style-type: none"> • Se considera tanto la acreditación como la categoría • Sólo la acreditación • Sólo la categoría • No se considera ninguna 	ARA, AST, CAN, CVA, CYL, EXT, ICA, RIO CYM, NAV CMA, IBA, MUR AND, CAT, CLM, GAL

Nota: Castilla-La Mancha (CLM) no figura en el apartado «Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección» porque la composición de éstas es variable, en función del número de miembros de los consejos escolares de los centros.

Nota: **AND** (Andalucía), **ARA** (Aragón), **AST** (Asturias), **CAN** (Cantabria), **CAT** (Cataluña), **CLM** (Castilla-La Mancha), **CMA** (Comunidad de Madrid), **CVA** (Comunidad de Valencia), **CYL** (Castilla y León), **CYM** (Ceuta y Melilla), **EXT** (Extramadura), **GAL** (Galicia), **IBA** (Islas Baleares), **ICA** (Islas Canarias), **MUR** (Murcia), **NAV** (Navarra), **RIO** (La Rioja).

A partir de estos aspectos, y con las cautelas ya expuestas por el alto grado de diversidad, cabe identificar dos tendencias generales en los desarrollos del modelo de dirección: en primer lugar, la orientación *interna* de la selección hacia elementos más propios de la elección en el centro. Este tipo de orientación se constata en aquellas regula-

ciones que potencian o destacan los siguientes aspectos: restricción de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros, mayor representación del centro en la comisión de selección, baremos sin puntuaciones mínimas que han de alcanzar los candidatos, o respaldo a las candidaturas del propio centro. Tales desarrollos pueden considerarse *híbridos*, puesto que incluyen condiciones y procedimientos con el empeño de aproximar selección y dirección. Andalucía y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla son las que, en su desarrollo, mejor representan esta orientación interna. De la misma manera que es apreciable en Cantabria, Castilla-La Mancha y Asturias. En segundo lugar, la orientación *externa* de la selección hacia elementos de profesionalización. Como alternativa a la anterior, esta tendencia se aprecia en los desarrollos que abren la posibilidad de presentar la candidatura a varios centros, refuerzan la presencia de la administración en las comisiones de selección, establecen puntuaciones mínimas para los distintos apartados del baremo, o no favorecen a los candidatos del propio centro frente a los que proceden de otros. La Comunidad de Madrid, la Comunidad de Valencia, La Rioja, Castilla y León y Galicia adoptan buena parte de estas consideraciones.

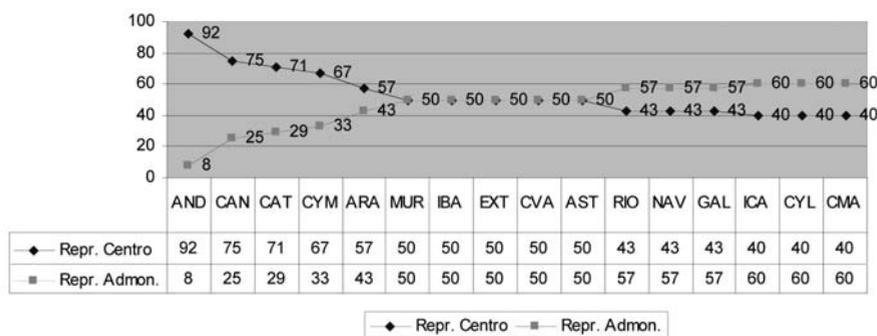
En el resto de los desarrollos revisados no resulta fácil la adscripción a una u otra de las orientaciones. Además, pueden compartirse elementos de ambas con *intenciones más eclécticas o de equilibrio*: la composición de las comisiones se aproxima a la paridad entre representantes del centro y de la administración, el número de centros en los que puede presentarse la candidatura es intermedio entre los desarrollos que lo estiman en mayor y menor medida, las puntuaciones mínimas se consideran para el proyecto de dirección pero no para el resto de méritos. Es el caso de desarrollos como los realizados en Aragón, Baleares, Extremadura o Murcia. Por otro lado, se producen situaciones en las que se adoptan *claves de una y otra orientación*: Cataluña establece mayor porcentaje de representación del centro que de la administración en la comisión de selección y, a la vez, permite presentar la candidatura a varios centros, establece puntuaciones mínimas para los apartados del baremo y no valora la procedencia del propio centro como mérito. Canarias y Navarra sí consideran este último mérito, aunque otorgan un porcentaje ligeramente mayor a la administración en la comisión. Asimismo, permiten presentar la candidatura en varios centros y establecen puntuaciones mínimas bien para el programa de dirección (Canarias) o para todos los méritos (Navarra).

Además de esta conclusión básica que acaba de presentarse, caben otras evidencias de interés referidas a distintos elementos de los procedimientos de selección de directores. Es el caso de la composición de las comisiones de selección, la naturaleza y contenido de los baremos, el proyecto de dirección y la experiencia directiva previa.

Composición de las comisiones de selección

Se trata de una variable útil para corroborar la disparidad de desarrollos: considerados los dos sectores de representantes en los que se reparte –Administración y centros– la gráfica siguiente (Fig. 4) es clarificadora:

TABLA IV. Composición de las comisiones de selección (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)



El baremo para la selección de los directores

En la consideración de los méritos se hace notoria la ausencia de especificaciones básicas que procuren la homologación y, por tanto, la igualdad de oportunidades de los candidatos. El ordenamiento establece que la selección ha de considerar los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, así como la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente como profesor con una especial valoración de la experiencia previa como director⁷. Además, se constatan los siguientes puntos:

- Todos los desarrollos incluyen méritos académicos y profesionales, pero con una ponderación distinta según los casos.

⁷ La LOCE (2002) concreta estas referencias, mientras que la LOE (2006) alude, de forma genérica, a los méritos académicos y profesionales acreditados por el aspirante, además del proyecto de dirección. Este último, aunque no figuraba de forma explícita en la LOCE, sí fue considerado como mérito en los desarrollos de todas las administraciones educativas.

- Es significativamente escasa la atención prestada a la valoración positiva de la labor previa como cargo directivo.
- De la misma manera, y con carácter general, no se atribuye una relevancia especial a la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

La revisión de la estructura de los baremos evidencia, a su vez, la disparidad:

- Existen desarrollos con grandes categorías para distribuir los méritos. No singularizan la experiencia previa en el ejercicio de la dirección como mérito especial, sólo computan el tiempo de ejercicio y no la valoración positiva del mismo. Es el caso de Andalucía y de la Comunidad de Valencia.
- En otros casos, la categorización de los méritos se realiza en apartados generales, pero con expresa consideración del ejercicio docente o directivo previo. Es la estructura predominante, ya que se da en una gran parte del país: La Rioja, Galicia, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Islas Canarias, Murcia y Navarra.
- Se constatan, asimismo, desarrollos cuyas categorías de méritos son más concretas y específicas, incluyendo el ejercicio previo de la función directiva: Cataluña y Baleares.

Toda esta diversidad no es neutra, puesto que si la experiencia directiva se incluye, junto a otros méritos, en un mismo apartado o categoría del baremo, el total de los puntos que se asignan a dicho apartado puede lograrse con méritos no vinculados necesariamente a la experiencia directiva.

El establecimiento de puntuaciones mínimas para superar el concurso de méritos es otra cuestión de interés. Así ocurre con el programa o proyecto de dirección en diversas comunidades autónomas: Comunidad de Valencia, Aragón, Galicia, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Canarias, Murcia y Baleares. En otros desarrollos las puntuaciones mínimas se fijan para todos los apartados del baremo: Rioja, Asturias, Comunidad de Madrid, Navarra y Cataluña. Sin embargo, Andalucía, Ceuta y Melilla no las establecen para ninguno de ellos. Además, en el proceso de valoración el orden adoptado también resulta decisivo. En la Comunidad de Valencia y Castilla-La Mancha se valora, en primer término, el programa de dirección, mientras que en La Rioja, Comunidad de Madrid, Navarra o Cataluña se valoran primero los méritos objetivos. Al tratarse de fases excluyentes, son distintos los méritos que determinan la selección.

El proyecto de dirección

No sólo es el mérito el dato más valorado en casi todos los desarrollos (Tablas V y VI), sino que su entidad varía del 25% de la puntuación total (Castilla-La Mancha) hasta el 50% de la misma (Navarra, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Valencia), siendo necesario además, como ya se sabe, una puntuación mínima para superarlo (excepto en Andalucía, Ceuta y Melilla).

La posibilidad de que la comisión de selección pueda entrevistar al candidato es otro factor de interés: todos los desarrollos lo consideran –excepto Andalucía y la Comunidad de Valencia– para completar la información obtenida con la lectura del proyecto. Sin embargo, en determinados baremos (Asturias, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla) se atribuye una puntuación específica a la presentación y defensa del proyecto por el candidato.

La estructura de los proyectos de dirección es, asimismo, muy diversa según el grado de definición de sus contenidos, las orientaciones para su valoración o la puntuación asignada a cada uno de sus apartados. Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña y la Comunidad de Madrid presentan, por ese orden, una consideración sistemática del proyecto. Parecida intención, aunque en menor grado, se aprecia en los desarrollos de Ceuta y Melilla, Comunidad de Valencia y Baleares. En el resto de los casos, la alusión al proyecto de dirección es más genérica, sin referencia a criterios de evaluación o contenidos.

TABLA V. Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores. Datos. (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)

CCAA	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
PTB	13	20	50	25	40	40	25	50	20	19	100	25	26	20	25	20	30
PPD	5	7	20	10	12	10	10	25	10	5	44	10	10	10	10	10	10
PMPD	-	4	10	5	6	5	5	12,5	5	-	22	5	5	5	5	5	5
% PPD	39	35	40	40	30	25	40	50	50	26	44	40	38	50	40	50	33

CCAA: Comunidades Autónomas.

PTB: Puntuación total del baremo.

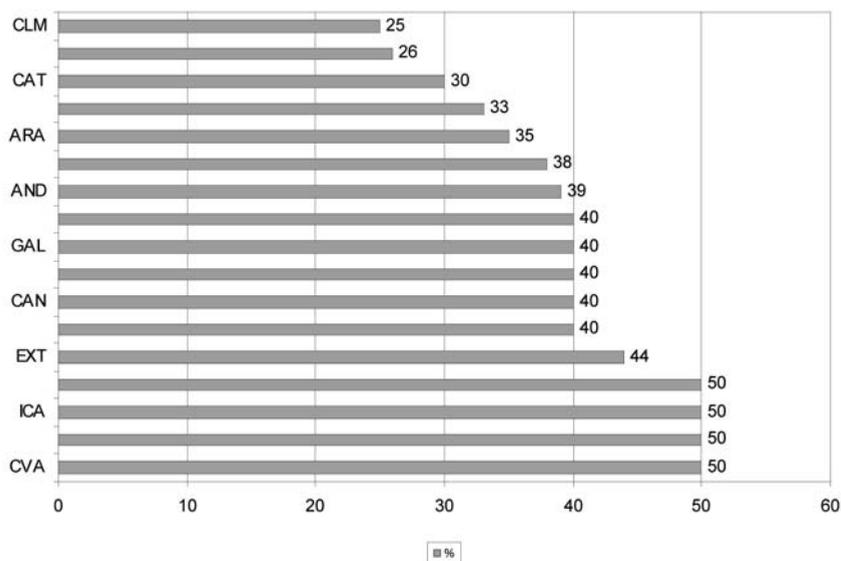
PPD: Puntuación máxima del proyecto de dirección.

PMPD: Puntuación mínima del proyecto de dirección.

% PPD: % de la puntuación máxima del proyecto de dirección con respecto a la puntuación total del baremo.

Nota: La puntuación mínima del proyecto de dirección en Cataluña se refiere a la puntuación mínima acumulada tanto del proyecto de dirección (máx. 12 puntos) como de las actividades de formación, investigación y publicaciones (máx. 3 puntos).

TABLA VI. Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores. Gráfico.
(Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)



La experiencia previa en el ejercicio de la dirección

Se trata, con carácter general, de un mérito escasamente considerado en el desarrollo del modelo de acceso a la dirección de los centros. Además, se constatan diferencias a partir de la manera de entender la experiencia previa en el ejercicio de la dirección, como mérito singular o incluido en un apartado más general. En este último supuesto, otros méritos pueden desplazar a la experiencia directiva. Andalucía, la Comunidad de Valencia y, en menor medida, Cataluña incluyen la experiencia directiva en otros apartados del baremo. Son, a su vez, las tres comunidades en las que la experiencia directiva alcanza la máxima puntuación, pero sólo en el supuesto de que todos los puntos atribuidos al apartado que incluye la experiencia directiva se alcancen con ésta.

Las diferencias de puntuación máxima atribuida a la función directiva (Tablas VII y VIII) oscilan del 7,5% de Castilla-La Mancha o el 8% de Asturias al 42,5% de Cataluña o el 46% de Andalucía. Por otro lado, se evidencian otros desajustes: el máximo de la puntuación por la experiencia directiva en el baremo de Andalucía (46%) requiere 17

años de ejercicio de la misma, cuando en Cataluña el 42,5% de la puntuación se alcanza con sólo diez años.

La experiencia directiva tiene menos consideración en el desarrollo que el proyecto o programa de dirección. Así ocurre en todos los casos, a excepción de Andalucía y Cataluña y en el caso de que toda la puntuación del apartado que incluye la experiencia directiva se alcance con este mérito y no con otros. Las diferencias en puntos porcentuales son notorias entre proyecto de dirección y experiencia directiva: 35 puntos a favor del primero en Navarra, 32 en Asturias o 30 en Castilla y León y Canarias.

Tampoco contribuye a subrayar la consideración especial de la experiencia previa como director el hecho de que no se establezca una puntuación mínima específica para la misma, como ocurre, de manera casi general, con el proyecto de dirección.

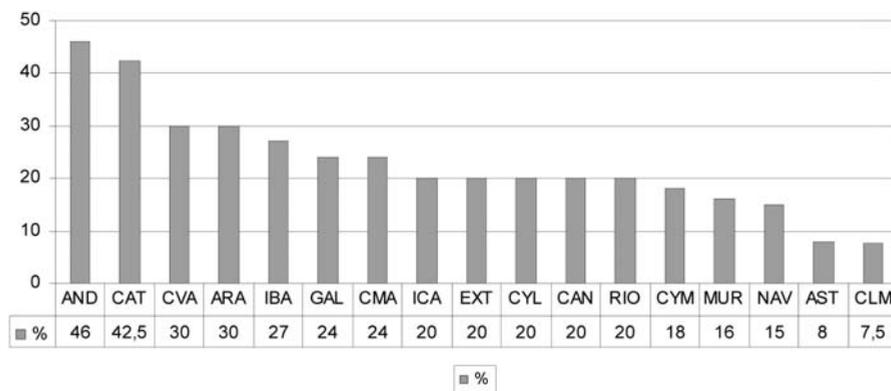
TABLA VII. Puntuaciones por el desempeño de la dirección. Datos. (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)

	Puntuación por año como director			Puntuación máxima por el desempeño como director	Años de experiencia para obtener la puntuación máxima	Puntuación total del baremo	Porcentaje máximo por el desempeño de la dirección
	a	b	c				
AND			0,35	6	17	13	46%
ARA			0,5	6	12	20	30%
AST			0,75	4	5	50	8%
CAN			0,5	5	10	25	20%
CAT	1,75	0,75		17	10	40	42,5%
CLM			0,5	3	6	40	7,5%
CMA	I	0,5		6	6	25	24%
CVA			I	15	15	50	30%
CYL			0,5	4	8	20	20%
CYM			0,5	3,5	7	19	18%
EXT			2	20	10	100	20%
GAL	0,5	0,4		6	12	25	24%
IBA	1,5	I		7	5	26	27%
ICA			0,3	4	13	20	20%
MUR			I	4	4	25	16%
NAV	0,5	0,15		3	6	20	15%
RIO			0,5	6	12	30	20%

a) Centros del mismo nivel y régimen; b) Centros de distinto nivel y régimen; c) Sin diferenciar tipos de nivel y régimen.

Nota: Los años de experiencia están calculados considerando las puntuaciones atribuidas a a) o c)

TABLA VIII. Puntuaciones por el desempeño de la dirección. Gráfico.(Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)



Limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación

El objeto principal del trabajo ha atendido al modelo de acceso a la dirección con una singularidad destacada: se trata de procesos de selección que modifican las formas habituales del sistema educativo, en las últimas décadas, por las que el director es elegido en el seno de órganos del centro. Esta circunstancia conlleva el desarrollo del modelo por las distintas administraciones y, de acuerdo con el objeto de la investigación, se han identificado disfunciones que afectan a la homologación básica de los procedimientos y a las garantías para la igualdad de oportunidades de los candidatos. Así, puesto que el empeño de la investigación queda bien acotado –se aplica a la primera convocatoria de *selección* de directores–, y atendida la diversidad de desarrollos –se han revisado los de todas las administraciones educativas–, las limitaciones de la investigación pueden estar más relacionadas con la estabilidad del modelo, ya que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) vuelve a retocar el ámbito de la dirección escolar, si bien tal y como podrá apreciarse no se abandonan las claves mayores trazadas en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Interesa, por tanto, anticipar los cambios que introduce la LOE y aproximarlos al trabajo realizado, de tal manera que se evidencien, a su vez, líneas y propuestas de investigación a partir de los resultados obtenidos en ésta.

El cuadro siguiente (Tabla IX) permite anticipar esta primera consideración general: el modelo de dirección adoptado en la LOE (2006) mantiene el procedimiento de selección de directores mediante un concurso de méritos que valora una comisión específica como procedimiento de acceso. Sin embargo, se modifican algunos elementos y aspectos del proceso tales como:

- La LOE (2006) introduce el principio de igualdad junto a los de capacidad, mérito y publicidad que consideraba la LOCE (2002) para los concursos de méritos.
- Entre los requisitos para ser candidato a la dirección, la LOE incluye la presentación de un proyecto de dirección. En el desarrollo de la LOCE, este proyecto aparece como mérito.
- La LOCE establecía la composición de la comisión de selección con, al menos, un 30% de representantes del centro de los que, al menos el 50%, lo serían del claustro. El resto de miembros representaba a la Administración. En la LOE se adopta un sistema que se aproxima a los tercios (al menos un tercio de los miembros serán profesores elegidos por el claustro, otro tercio corresponde a representantes del consejo escolar que no sean profesores, y el resto a la administración educativa).
- La LOE da preferencia, en la selección, a las candidaturas del propio centro.
- En la LOCE se elegía al director por un periodo de tres años, mientras que en la LOE se elegía por cuatro años. En ambos casos el nombramiento puede renovarse por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos, y las administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

La LOCE otorgaba a los directores que concluyeran su mandato con evaluación positiva la *categoría* de director, con efectos en el ámbito de todas las administraciones educativas. En la LOE se alude a un reconocimiento personal y profesional tras la evaluación positiva al final del mandato, en los términos que establezcan las administraciones educativas.

Es posible concluir, por tanto, que el modelo de selección de directores introducido por la LOE (2006) en el sistema educativo español -tras los antecedentes de elección que implantó la LODE (1985)- continúa vigente, con las salvedades ya expuestas, en el marco de la LOE (2006).

TABLA IX. El modelo de dirección en la LOCE (2002) y en la LOE (2006): cambio y continuidad

LOCE (2002)	LOE (2006)
Procedimiento de selección	
<ul style="list-style-type: none"> • Concurso de méritos, de acuerdo con los principios de capacidad, mérito y publicidad. La LOE introduce además el principio de igualdad. • Comisión de selección con representantes de la Administración educativa y del centro. 	
Requisitos para ser candidato a director	
<ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera. • Haber impartido docencia directa, como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración. • Estar prestando servicios en un centro público con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.
Composición de las comisiones de selección	
<ul style="list-style-type: none"> • Las Administraciones educativas determinarán el número total de miembros de las comisiones, integradas por representantes de la Administración educativa y del centro 	
<ul style="list-style-type: none"> • Al menos un 30% de los miembros serán representantes del centro, y de estos últimos, al menos el 50% lo serán del claustro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos un tercio de los miembros será profesorado elegido por el claustro. • Otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no sean profesores.
Valoración de méritos	
<ul style="list-style-type: none"> • Méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes. • Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. • Se valorará, de forma especial, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración objetiva de méritos académicos y profesionales acreditados por el aspirante. • Valoración del proyecto de dirección. • La selección se realiza considerando, primero, las candidaturas de los profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros. • La selección del director será decidida democráticamente por los miembros de la comisión.
Programa de formación inicial	
<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un periodo de prácticas. • Los aspirantes con la categoría de director están exentos de su realización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superar un programa de formación inicial. • Estarán exentos de su realización los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva.
Nombramiento	
<ul style="list-style-type: none"> • Por un periodo de tres años. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por un periodo de cuatro años.
<p>El nombramiento podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Las administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.</p>	
Apoyos y reconocimientos de la función directiva	
<ul style="list-style-type: none"> • Retribución diferenciada. • Valoración del ejercicio a efectos de provisión de puestos de trabajo en la función pública docente. • Mantenimiento, tras la valoración positiva del ejercicio y mientras se permanezca en activo, de una parte del complemento económico, en función del tiempo de desempeño de la dirección. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Los directores nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años, y los que obtengan una valoración positiva ascenderán a la categoría de director para los centros públicos del nivel educativo y régimen correspondiente. Esta categoría surte efectos en el ámbito de todas las administraciones educativas. • Posibilidad de eximir, total o parcialmente, al equipo directivo, especialmente al director de la docencia directa en función de las características del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento personal y profesional tras la evaluación positiva al final del mandato, en los términos que establezcan las administraciones educativas.

Cese	
<ul style="list-style-type: none"> • Finalización del periodo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo. • Renuncia motivada, aceptada por la administración educativa. • Incapacidad física o psíquica sobrevenida. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Revocación motivada por la administración educativa competente por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director, previa audiencia al interesado. En este caso, el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de directores durante el periodo de tiempo que determine la administración educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revocación motivada por la administración educativa competente, a iniciativa propia o a propuesta motivada del consejo escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. En todo caso, la resolución de revocación se emitirá tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el consejo escolar del centro.

Posibilidades de desarrollo de la investigación

Las dimensiones básicas de la investigación realizada operan, a su vez, como elementos precursores de nuevos trabajos. En nuestro caso, el concurso principal de las dimensiones ha consistido en dar soporte al análisis de las fuentes y, sobre todo, a la obtención de resultados con el empeño de identificar las dificultades para la definición de un modelo de dirección tras el desarrollo que acometen las distintas administraciones educativas. Como resultado, de esas mismas dimensiones –y en el propio curso de la investigación– surgen nuevas líneas y propuestas.

La evaluación de la función directiva es de especial relevancia teniendo en cuenta las conclusiones que indican su limitada consideración en los procedimientos de acceso. Es más, son escasos los precedentes en nuestro sistema educativo en torno a la evaluación de los directores, quizás por la propia necesidad de un modelo que les dé respaldo. Sin embargo, a partir de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) se han desarrollado, a través de las administraciones educativas, sistemas o actuaciones de evaluación tanto en la acreditación para el ejercicio de la dirección como en la consolidación de una parte del complemento económico percibido por los directores. Diseños, en cualquier caso, que merecen interés y cuyos efectos profesionales también recomiendan patrones básicos de desarrollo. Se trata, por tanto, de una propuesta directa para la continuidad de la investigación.

La necesidad de un catálogo de méritos para la selección de los candidatos abre, asimismo, una nueva línea próxima a los estudios descriptivos. Los objetos de la investigación se aplicarían entonces al análisis de los distintos méritos manejados en la selección, de tal manera que pudiera constatar su incidencia y la identificación de características

y perfiles de los directivos españoles. A su vez, la determinación de algunos méritos, así como la ponderación registrada en los distintos baremos, permitiría avanzar hacia especificaciones básicas –cuya necesidad se ha advertido en nuestra investigación– que procuren la homologación y la igualdad de oportunidades de los candidatos.

El proyecto o programa de dirección es un mérito destacado, si no el principal en todos los desarrollos, aunque no ha ocurrido así con la consideración de su alcance, contenidos, aplicación y efectos. Por esta razón pueden anticiparse estudios e investigaciones que consideren los proyectos de dirección, identifiquen su estructura y, sobre todo, aporten modelos y criterios de valoración.

Por último, conviene destacar como otra propuesta el programa de formación inicial que realizan los candidatos seleccionados. En este caso caben varias opciones: la naturaleza de los contenidos de los cursos de formación a partir del análisis de las necesidades formativas de los candidatos; el engarce de la formación teórica con el desarrollo del periodo de prácticas; la iniciación profesional de los nuevos directores –preferentemente de aquellos sin experiencia previa–; los sistemas y modelos de tutorías o el desempeño de los mentores que intervienen en el periodo de prácticas. Por su especial interés se destaca la posibilidad de aplicar la investigación al engarce entre las previsiones de los programas de dirección que presentan los candidatos y el desarrollo de las prácticas que realizan.

En definitiva, un buen número de propuestas de investigación que, unidas a las conclusiones y resultados, tal vez puedan manejarse para avalar la pertinencia y aportaciones del trabajo en torno al procedimiento de selección de directores de centros en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.
- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Horsori.
- BELTRÁN DE TENA, R. Y OTROS (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.
- CABALLERO, J. Y SALVADOR, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.

- ESCUADERO, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 139-158.
- LÓPEZ YÁÑEZ Y OTROS (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- LUHMANN, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MONTERO, A. (2003). *Sistema educativo y leyes básicas. Del derecho a la educación a la calidad de la educación*. Madrid: Santillana.
- SARASÚA, A. (2003). La dirección escolar: selección y formación. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 2.
- TEIXIDÓ, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat.

Dirección de contacto: Antonio Montero Alcaide. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avenida Ciudad Jardín, 20-22. 41005, Sevilla, España. E-mail: amontero@us.es

Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de Educación Física

2 x 2 Achievement goals in Spanish students of Physical Education

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia. Facultad de Ciencias del Deporte. Murcia, España

David González-Cutre Coll

Universidad de Murcia. Unidad de Investigación de Educación Física y Deportes. Murcia, España.

Alvaro Sicilia

Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área Didáctica de la Expresión Corporal. Almería, España.

Resumen

Recientemente, diferentes trabajos han mostrado la utilidad de aplicar los constructos de aproximación y evitación a las metas de logro, ya que las personas pueden tener como meta demostrar su competencia o evitar su incompetencia. El objetivo de este trabajo es validar al contexto español la Escala de Metas de Logro 2 X 2 en Educación Física (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006), utilizando para ello una muestra de 813 estudiantes de Educación Física -420 chicos y 393 chicas-, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años. Se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems, una estimación de la fiabilidad a través del alpha de Cronbach, y un análisis factorial confirmatorio. Finalmente, se buscaron evidencias externas de validez, utilizando la variable «creencia incremental implícita de habilidad», que, en estudios previos, había sido relacionada con las metas de logro. Los resultados indicaron que la escala es válida y fiable para su utilización con adolescentes en clases de educación física. Además, las diferentes metas de logro se relacionaban positiva y significativamente con la «creencia incremental» de habilidad (aunque la correlación fue más alta con las metas de maestría), revelando mayores puntuaciones en las diferentes metas de logro los estudiantes con una alta creencia incremental de habilidad. Por

tanto, la aproximación y la evitación pueden considerarse tendencias motivacionales independientes. La inclusión de esta visión permitirá un análisis más profundo de la motivación de logro en las clases de Educación Física, y un avance en conocer las claves que llevan a la consecución de un mayor compromiso y adherencia a la práctica deportiva por parte del alumnado.

Palabras clave: creencia incremental, educación física, motivación, metas de logro.

Abstract

Different studies have recently shown the utility of applying the approach and avoidance constructs to achievement goals, considering that people can have as a goal to demonstrate their competence or to avoid their incompetence. The objective of this paper is to validate the 2 X 2 Achievement Goals in Physical Education Scale (Guan, Xiang, McBride, & Bruene, 2006) in the Spanish context. To achieve this, a sample of 813 students in physical education classes -420 boys and 393 girls-, of ages 12 to 16 years, was used. A statistical analysis of the items, an estimate of reliability through the Cronbach alpha and a confirmatory factor analysis were carried out. Finally, external evidences of validity were looked for by using the «implicit incremental belief of ability» variable, which had been related to achievement goals in previous studies. The results indicated that the scale is valid and reliable for its use with adolescents in physical education classes, and that the different achievement goals were positively and significantly related to incremental belief of ability (although correlation was higher with mastery goals). In fact, students with high incremental belief of ability revealed higher scores in the different achievement goals. Therefore, approach and avoidance can be considered independent motivational tendencies. The inclusion of this vision will allow a deeper analysis of the achievement motivation in physical education classes, and an advance in knowing the keys that lead to the attainment of a higher commitment and adherence to sport practice on the part of the pupils.

Key Words: incremental belief, physical education, motivation, achievement goals.

Introducción

En las últimas décadas, uno de los marcos teóricos más utilizados para analizar la motivación en contextos de logro como el académico y el deportivo ha sido el de la teoría de las metas de logro (Chen, 2001). Esta teoría establece inicialmente que las personas pueden tener metas de maestría (o metas orientadas a la tarea) –que se basan en el esfuerzo y la mejora en la realización de una tarea–, y metas de rendimiento (o metas orientadas al ego), –que se centran en la consecución de resultados y en la demostración de que se tiene una mayor capacidad que los demás (Ames, 1984, 1992a, b; Nicholls, 1989)–.

Recientemente, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001) han desarrollado un modelo tricotómico y un modelo 2 x 2 como alternativas al modelo dicotómico utilizado durante las dos últimas décadas. Así, Elliot y McGregor (2001) consideran que la competencia es el elemento central de las metas de logro, y que, a la hora de clasificarlas, no sólo se debe tener en cuenta la forma en que ésta se define, sino también la valencia que se le puede dar.

Desde sus inicios, la teoría de metas de logro ha definido la competencia en relación con un estándar absoluto e intra-personal (los requisitos de la tarea y la marca o el potencial personal) y en relación con un estándar normativo (el rendimiento de los otros). No obstante, la concepción clásica de las metas de logro ha obviado que la competencia puede ser construida en términos positivos y negativos (según su valencia), por lo que puede distinguirse entre una motivación de aproximación y una motivación de evitación. En otras palabras, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar la incompetencia (evitación). Apoyándose en esta idea, Elliot y Harackiewicz (1996) y Elliot y Church (1997) inicialmente crearon un modelo tricotómico en el que la meta de maestría se mantenía igual, mientras que la meta de rendimiento se dividía en dos, en función de la aproximación o la evitación.

Posteriormente, a partir del modelo tricotómico, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) han propuesto un modelo de metas de logro 2 x 2 en el que ambas metas se subdividen, encontrando así cuatro posibilidades: meta de aproximación-maestría (definición absoluta e intra-personal de la competencia y valencia positiva); meta de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva); meta de evitación-maestría (definición absoluta e intra-personal y valencia negativa); y meta de evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa). La meta de aproximación-maestría se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consistiría en evitar la falta de aprendizaje y de mejora. La meta de

aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás. Para evaluar el modelo 2 x 2, Elliot y McGregor (2001) desarrollaron el Cuestionario de las Metas de Logro 2 x 2, aplicándolo a un dominio académico dentro de un grupo de estudiantes universitarios. Tras el análisis de consistencia interna y un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, los resultados indicaron que el modelo 2 x 2 proporcionaba un mejor ajuste de los datos que el modelo tricotómico. Así, las cuatro metas de logro resultaban ser constructos independientes y el cuestionario se presentaba válido y fiable.

Metas de logro 2 x 2 en educación física

Recientemente el Cuestionario de las Metas de Logro 2 x 2 desarrollado por Elliot y McGregor (2001) ha sido adaptado al ámbito de la educación física (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Wang, Biddle, y Elliot, 2007) y al ámbito deportivo (Conroy, Elliot, y Hofer, 2003). Estos trabajos reflejan que el modelo 2 x 2 es válido en el ámbito de la educación física y el deporte, y resulta de gran utilidad para profundizar en el análisis de la motivación de logro en adolescentes y adultos jóvenes de cara a fomentar el compromiso y la adherencia a la práctica deportiva. Específicamente, en el contexto de la educación física, los trabajos han revelado una correlación positiva y significativa entre las cuatro metas de logro (Guan et al., 2006; Wang et al., 2007). Por un lado, la meta de aproximación-maestría, la meta de evitación-maestría y la meta de aproximación-rendimiento han predicho positiva y significativamente el esfuerzo y la persistencia (Guan et al., 2006). Además, cuando se sometieron las metas de logro a un análisis de cluster, se identificaron cuatro perfiles (Wang et al., 2007): «metas de logro bajas», «metas de logro moderadas», «metas de logro altas» y «metas de logro de maestría» -caracterizadas por una puntuación alta en las metas de maestría y moderada en las metas de rendimiento-. Los resultados de este último estudio revelaron que el grupo con «metas de logro altas» mostraba el patrón de características más positivo: alta motivación auto-determinada, percepción de competencia y relación con los demás, disfrute, esfuerzo y práctica de actividad física, y bajos niveles de aburrimiento y desmotivación. Algo similar ocurría en el caso del grupo con «metas de logro de maestría». Sin embargo, el perfil con «metas de logro moderadas» reflejó puntuaciones intermedias en las diferentes variables, y el grupo con «metas de logro bajas» fue el

menos adaptativo en lo que respecta al ámbito de la motivación. Por tanto, aunque trabajos en el ámbito académico señalan que las metas de evitación son negativas (Elliot, 1997), los resultados obtenidos recientemente por Wang et al. (2007) reflejan que las metas de evitación, combinándose con las metas de aproximación, podrían generar un patrón motivacional adaptativo.

Objetivos

Dada la relevancia y el interés que tiene el modelo 2 x 2 de las metas de logro, en este trabajo, pretendemos validar al contexto español la Escala de Metas de Logro 2 X 2 en Educación Física de Guan et al. (2006). Además, se tratarán de analizar las relaciones de las diferentes metas de logro con la creencia en la posibilidad de incrementar una habilidad, buscando evidencias externas de validez.

Este nuevo instrumento permitirá un análisis más complejo de la motivación del estudiante de educación física que las escalas (POSQ, TEOSQ) que evalúan las metas de logro bajo una perspectiva dicotómica (maestría/rendimiento). Teniendo en cuenta que el objetivo final de las clases de educación física debe ser dotar al alumnado de los conocimientos, las habilidades y las motivaciones necesarios para practicar actividades físico-deportivas fuera del horario lectivo, el instrumento que se pretende validar nos puede permitir avanzar en futuros estudios hacia un mejor entendimiento de la motivación de logro, sus antecedentes y sus consecuencias. Los resultados derivados de las investigaciones que utilicen esta escala serán de gran utilidad para que los profesores de educación física planteen su intervención educativa de manera que sea posible desarrollar las metas de logro más positivas.

Método

Muestra

Se utilizó una muestra de 813 alumnos en clases de educación física (420 chicos y 393 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y 16 años ($M = 12.93$, $DT = 1.02$), pertenecientes a 16 centros de enseñanza situados en la ciudad de Murcia.

Instrumentos

- *Escala de Metas de Logro 2 x 2*: Se empleó la traducción al castellano (ver Apéndice) de la versión adaptada a la educación física (Guan et al., 2006) del Cuestionario de Metas de Logro 2 x 2 de Elliot y McGregor (2001). Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems agrupados en cuatro factores -aproximación-rendimiento, aproximación-maestría, evitación-rendimiento y evitación-maestría-, de tal forma que cada uno de los factores se compone de tres ítems. La escala está encabezada por la sentencia «En mis clases de Educación Física...», y se responde mediante una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).
- *Creencia «incremental» de habilidad*: Para obtener evidencias externas de la validez de la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física, se utilizó el factor «creencia incremental» de la traducción al castellano del *Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire-2* (CNNAQ-2, Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003). Dicho factor evalúa la creencia implícita de que la habilidad se pueda mejorar a través del esfuerzo y el aprendizaje, y está compuesto de seis ítems que se responden mediante una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Siguiendo a Hambleton (1996), realizamos una traducción inversa de los ítems de la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física de Guan et al. (2006). En primer lugar, se tradujeron al castellano y, posteriormente, un traductor ajeno al grupo de investigación los volvió a traducir al inglés, y se observó que guardaban una gran similitud con la escala original en habla inglesa. A continuación, los ítems fueron evaluados por tres expertos en la materia (Lynn, 1986), que consideraron que eran adecuados para evaluar el marco teórico de las metas de logro 2 x 2 en el contexto español, y que la redacción era correcta.

Una vez preparado el instrumento, nos pusimos en contacto con los equipos directivos de los diferentes centros de enseñanza escogidos para pedirles su colaboración. La dirección del centro informó de nuestras intenciones al departamento de Educación Física, y el profesorado que lo componía decidió colaborar con nosotros. Al alumnado, debido a su minoría de edad, se le solicitó una autorización por escrito firmada por sus padres para participar en el estudio.

Antes de esta investigación, la escala fue administrada a un pequeño grupo de alumnos, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, para verificar su correcta comprensión. Los estudiantes manifestaron entender perfectamente todos los ítems.

La administración de la escala definitiva, junto con los ítems del factor «creencia incremental» del CNAAQ-2 se realizó en presencia del investigador principal, para explicar de forma breve la relevancia de este estudio, así como la forma de rellenar los instrumentos. Durante la administración se insistió en el anonimato y sinceridad en las respuestas. Durante el proceso de cumplimentación el investigador principal solventó todas aquellas dudas que pudieron surgir. La recogida de los instrumentos se realizó de forma individual para verificar que ningún ítem quedara en blanco.

Análisis de datos

Con el objetivo de validar al contexto español la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física, realizamos un análisis de sus propiedades psico-métricas, llevando a cabo un análisis estadístico de los diferentes ítems que componían la escala, un análisis de la consistencia interna a través del alpha de Cronbach, y un análisis factorial confirmatorio. Seguidamente, tratando de encontrar evidencias externas de validez, se realizó un análisis de correlación de las metas de logro y la creencia incremental implícita de habilidad, y un ANOVA de las metas de logro según la creencia incremental (baja o alta). El análisis de los datos se llevó a cabo con los programas estadísticos SPSS 14.0 y AMOS 6.0.

Resultados

Propiedades psico-métricas de la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física

Análisis estadístico de los ítems

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de todos los ítems, con la intención de maximizar la varianza de la escala y seleccionar los ítems que presentaran un elevado poder discriminante, alta desviación típica y

puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1995). Todas las desviaciones típicas fueron superiores a 1 y las medias se situaron alrededor del punto medio de la escala (simetría próxima a 0).

Posteriormente, para calcular la discriminación de un ítem y aumentar la consistencia interna, calculamos el coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total obtenida en cada dimensión, obteniendo valores superiores a .30 (Nunnally y Bernstein, 1995). También se realizó una correlación media inter-ítem, en la que se lograron valores situados entre .15 y .50 (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

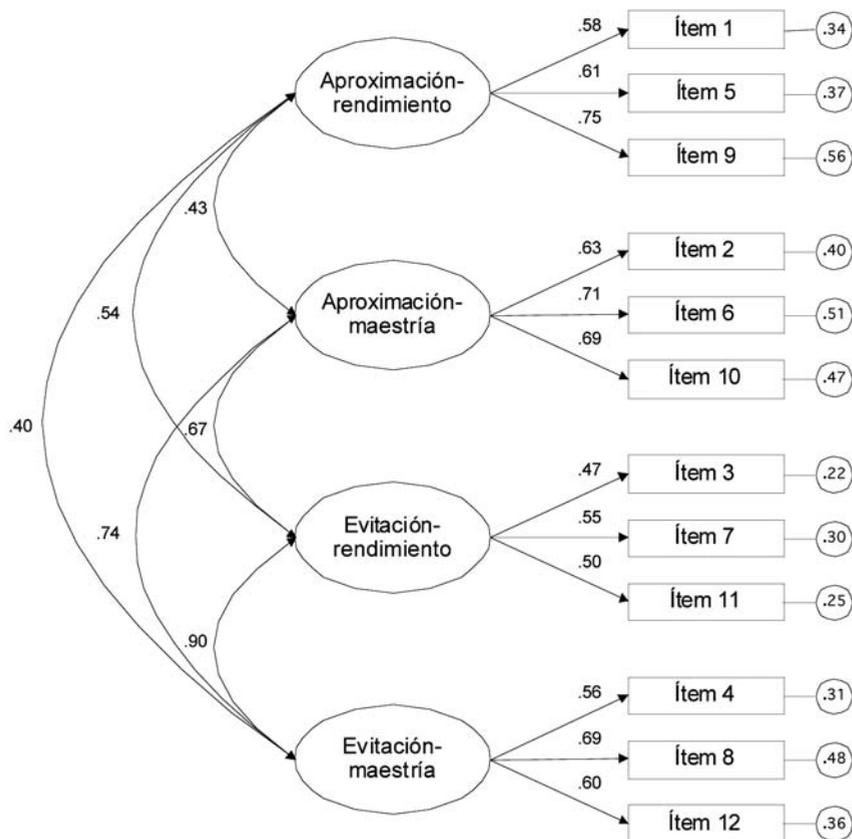
Estimación de la fiabilidad

Se llevó a cabo un análisis de la consistencia interna a través del coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados mostraron un coeficiente alpha de .70 para la variable aproximación-rendimiento, de .71 para la aproximación-maestría, de .67 para la evitación-rendimiento y de .72 para la evitación-maestría.

Análisis factorial confirmatorio

Efectuamos un análisis factorial confirmatorio (Figura 1) utilizando el paquete estadístico AMOS 6.0, para evaluar el modelo de cuatro factores de la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física. Lo más adecuado para aceptar o rechazar un modelo es emplear una combinación de varios índices (Bentler, 1995), por ello, en este estudio, tuvimos en cuenta algunos de los índices de ajuste más utilizados: χ^2 , $\chi^2/d.f.$, CFI (Comparative Fit Index), NFI (*Normed Fit Index*), TLI (*Tucker Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). El χ^2 indica el parecido de las covarianzas observadas con aquellas que se encuentran en el modelo hipotético, pero es muy sensible al tamaño muestral, por lo que autores como Jöreskog y Sörbom (1993) recomiendan que se complete con el $\chi^2/d.f.$, de acuerdo con el cual los valores por debajo de 2 indican un muy buen ajuste del modelo, mientras que los situados por debajo de 5 son considerados aceptables (Hu y Bentler, 1999). Los índices incrementales (CFI, NFI y TLI) comparan el modelo hipotetizado y el modelo nulo, y no se ven afectados por el tamaño de la muestra. Se consideran aceptables valores superiores a .85, aunque lo ideal sea obtener valores superiores a .90 (Ntoumanis, 2001). El RMSEA y SRMR son índices de error y deben ser inferiores a .07 para ser considerados aceptables (Ntoumanis, 2001). Los índices obtenidos en este estudio fueron adecuados: $\chi^2 (48, N = 813) = 229.16, p = .00; \chi^2/d.f. = 4,77; CFI = .91; NFI = .89; TLI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .04.$

FIGURA I. Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física



Las elipses representan los factores, y los rectángulos representan los diferentes ítems. Todos los parámetros están estandarizados y son significativos ($p < .05$). Las varianzas residuales se muestran en pequeños círculos.

Medias, desviaciones típicas y análisis de correlación

En este apartado, se muestran los estadísticos descriptivos, las medias y las desviaciones típicas, y las correlaciones entre las diferentes metas de logro y la creencia «incremental» implícita de habilidad. Dado que el factor «creencia incremental» todavía no se había validado al contexto español, se realizó previamente un análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales. Los resultados revelaron

una agrupación de todos los ítems en un solo componente, con un auto-valor superior a 1 y una varianza explicada del 41,36%. El análisis de consistencia interna reflejó un valor alpha de Cronbach de .71. También llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio en el que se obtuvieron los siguientes índices: $\chi^2 (9, N = 813) = 69,56$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 7,72$; CFI = .91; NFI = .90; TLI = .86; RMSEA = .09; SRMR = .04. El valor del $\chi^2/d.f.$ superior a 5 se puede justificar por el gran tamaño de la muestra, ya que a pesar del ajuste por grados de libertad, perdura el efecto negativo del tamaño muestral en el índice de ajuste (Cea, 2002). Respecto al RMSEA, puesto que algunos autores consideran que se pueden aceptar valores inferiores a .10 (Browne y Cudeck, 1993), consideramos el modelo adecuado.

Respecto a las metas de logro, en la Tabla I se puede apreciar que el alumnado revelaba la mayor puntuación en la meta de aproximación-maestría ($M = 5,56$), seguida de la meta de evitación-rendimiento ($M = 4,98$), la meta de evitación-maestría ($M = 4,78$), y, finalmente, la meta de aproximación-rendimiento ($M = 4,27$). La puntuación media en la creencia «incremental» fue 3,95. El análisis de correlación reveló una relación positiva y significativa entre las diferentes metas de logro. Además, la creencia «incremental» de habilidad se relacionaba positiva y significativamente con la meta de aproximación-rendimiento ($r = .12$, $p < .01$), la meta de aproximación-maestría ($r = .43$, $p < .01$), la meta de evitación-rendimiento ($r = .20$, $p < .01$), y la meta de evitación-maestría ($r = .28$, $p < .01$).

TABLA I. Media, desviación típica y correlaciones de las metas de logro y la creencia incremental de habilidad

	M	DT	1	2	3	4	5
1. Aproximación-rendimiento	4.27	1.50	-	.29**	.32**	.26**	.12**
2. Aproximación-maestría	5.56	1.27	-	-	.40**	.49**	.43**
3. Evitación-rendimiento	4.98	1.32	-	-	-	.53**	.20**
4. Evitación-maestría	4.78	1.41	-	-	-	-	.28**
5. Creencia incremental	3.95	.79	-	-	-	-	-

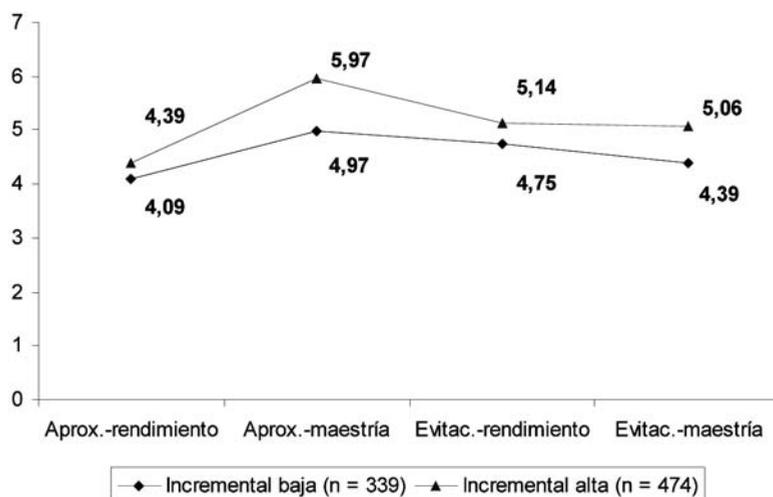
** $p < .01$

Análisis de varianza de las metas de logro según la creencia «incremental» de habilidad

Para analizar las diferencias en las metas de logro de los estudiantes según su creencia «incremental» de habilidad, se llevó a cabo un ANOVA. Se dividió la muestra en dos grupos según la creencia «incremental» de habilidad de acuerdo con el siguiente

criterio: se consideró que aquellos que presentaban valores inferiores a la media tenían una baja creencia «incremental» de habilidad, mientras que los que mostraban valores superiores a la media tenían una alta creencia «incremental» de habilidad (Ommundsen, 2003). Los resultados revelaron diferencias significativas para la meta de aproximación-rendimiento ($F = 8,26, p = .00$), la meta de aproximación-maestría ($F = 142,51, p = .00$), la meta de evitación-rendimiento ($F = 17,61, p = .00$), y la meta de evitación-maestría ($F = 47,94, p = .00$), de tal forma que el alumnado con una alta creencia «incremental» de habilidad revelaba puntuaciones superiores en las diferentes metas de logro que aquel con una baja creencia «incremental» de habilidad (Figura II).

FIGURA II. Puntuaciones medias en las metas de logro según la creencia incremental de habilidad



Discusión

Este estudio analiza la aplicabilidad del marco teórico de las metas de logro 2 x 2 desarrollado por Elliot y colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001) al contexto español mediante la validación de la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física de Guan et al. (2006). Para ello, tras traducir la escala al castellano, se realizaron un análisis estadístico de los ítems, una estimación de la fiabilidad a través del alpha

de Cronbach y un análisis factorial confirmatorio. El análisis estadístico de los ítems fue adecuado. No obstante, en este estudio, el factor evitación-rendimiento -tal y como ocurrió en el trabajo de Wang et al. (2007)- ha presentado una fiabilidad o valor alpha inferior al recomendado .70 (Nunnally, 1978). Ahora bien, dado el pequeño número de ítems que componen el factor (tres), la validez interna observada podría ser marginalmente aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1995). En futuras investigaciones, sin embargo, se sugiere aumentar la muestra para intentar incrementar el coeficiente de fiabilidad. Todos los índices del análisis factorial confirmatorio fueron aceptables y, por tanto, la escala presenta validez de constructo. Así pues, el análisis de las propiedades psico-métricas de la escala nos indica que es apropiada para analizar las metas de logro 2 x 2 en estudiantes adolescentes de educación física en el contexto español. Esto nos permite dejar atrás el modelo dicotómico clásico (maestría/rendimiento) y comenzar a analizar las metas de logro desde el modelo 2 x 2, donde, además de tener en cuenta la forma en que la competencia se define, se tiene en cuenta su valencia. Así, la aproximación y la evitación pueden considerarse tendencias motivacionales independientes. Las evidencias empíricas refuerzan las aportaciones teóricas del modelo de metas de logro 2 x 2 (Elliot, 1999).

Para buscar evidencias externas de validez, se utilizó la variable «creencia incremental implícita de habilidad». Esta variable ya ha sido relacionada con las metas de logro. De hecho, los resultados de las investigaciones indican que las diferentes metas de logro se relacionan positiva y significativamente con la creencia «incremental» implícita de habilidad, si bien la correlación parece más fuerte en el caso de las metas de maestría (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999; Sarrazin et al., 1996). Además, los estudiantes con alta creencia «incremental» suelen reflejar mayor puntuación en las diferentes metas de logro (Ommundsen, 2003). Dentro del modelo dicotómico de las metas de logro, Dweck (1999) considera que es más probable que los individuos con una creencia de entidad adopten una orientación al ego (meta de aproximación-rendimiento), mientras que los que poseen una creencia «incremental» tendrían más probabilidades de adoptar una orientación a la tarea (meta de aproximación-maestría). Estas asociaciones han sido corroboradas por diferentes trabajos en el ámbito de la educación física (Biddle et al., 2003; Cury, Da Fonseca, Rufo, y Sarrazin, 2002). No obstante, hasta la fecha no existen estudios publicados que analicen dicha relación utilizando el modelo de metas de logro 2 x 2 siendo este trabajo una primera aproximación.

A pesar de que, hasta la fecha, los estudios sugieren una relación positiva entre la creencia «incremental» y las metas de maestría, por un lado, y la creencia de entidad y las metas de rendimiento, por otro (Dweck, 1999; Sarrazin et al., 1996; Fonseca y

Paula Brito, 2000; Xiang, Lee, y Shen, 2001), nuestros resultados, sin embargo, han mostrado una relación positiva entre la creencia incremental de habilidad y las metas de rendimiento. Aunque en nuestro estudio esta correlación ha sido baja, la asociación podría ser explicada por la puntuación moderadamente alta que los estudiantes obtienen en las diferentes metas de logro y la correlación –conocida a nivel teórico– entre ambas metas y la creencia «incremental». En esta línea, el estudio de Ommundsen (2001) con estudiantes de Educación Física de 15 y 16 años reveló que la creencia «incremental» de habilidad predecía tanto a la orientación al ego, como a la tarea. El autor achaca esta relación a la presencia de altas puntuaciones en las dos orientaciones de meta. Teniendo en cuenta el trabajo de Ommundsen (2001), debemos considerar que nuestros resultados indican una puntuación moderadamente alta en las diferentes metas de logro, además de una correlación entre éstas. Por otro lado, el trabajo de Wang et al. (2007), utilizando el análisis cluster, reveló que el perfil con «metas de logro altas» presentaba el patrón de características más positivo, por lo que podría ser que dentro de estas características positivas pudiera incluirse la creencia «incremental» de habilidad. Futuras investigaciones en el campo de la educación física deberán clarificar las relaciones existentes entre las metas de logro 2 x 2 y las creencias implícitas de habilidad, tratando de verificar, por un lado, si la creencia incremental se relaciona positivamente con las metas de maestría (aproximación y evitación), y, por otro, si la creencia de entidad (creencia de que la habilidad es estable y no se puede mejorar) mantiene una asociación positiva con las metas de rendimiento (aproximación y evitación).

Además de la posible relación de las metas de logro y la creencia incremental, la Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física, puede servir en el futuro para analizar otros antecedentes de las metas de logro, como el clima motivacional o las metas sociales; o bien algunas de sus consecuencias, tanto de forma aislada –ya que estamos ante un constructo de reciente aparición–, como combinada a través de perfiles motivacionales. En el dominio académico y deportivo algunos trabajos (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006) han mostrado algunas evidencias empíricas de que las metas de aproximación-maestría se relacionan con consecuencias positivas. Así, a la hora de propiciar conductas positivas en clase, los estudios indican que las metas de evitación-maestría parecen mostrarse más apropiadas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-maestría (Elliot y McGregor, 2001). Además, Elliot (1999) ha sugerido que las metas de evitación-maestría se pueden relacionar tanto con consecuencias positivas, como negativas, de tal forma que las consecuencias más positivas se darían en variables cuantitativas como

el esfuerzo y la persistencia, y las más negativas en variables fenomenológicas como la motivación intrínseca o la auto-determinación. Respecto a las metas de aproximación-rendimiento, Elliot y Conroy (2005) consideran que, en el ámbito deportivo, se podrían ver como positivas, ya que, al fin y al cabo, se trata de un contexto competitivo, pero también podrían distraer al sujeto de realizar la tarea de una manera óptima y llevar a desenlaces negativos. Las metas de evitación-rendimiento, sin embargo, son apreciadas como negativas para alguna clase de tareas que requiera una total concentración y disposición mental; si bien en tareas simples o cortas no tendrían por qué afectar negativamente al rendimiento. En otras palabras, las metas de evitación-rendimiento suelen ser presentadas como nocivas para la experiencia y el disfrute, y disminuyen el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y el rendimiento a largo plazo (Elliot y Conroy, 2005). Todos estos trabajos abren nuevas interrogantes que deberán ser atendidas en un futuro.

Conclusiones y aplicaciones

La Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física ha mostrado unas adecuadas propiedades psico-métricas en su adaptación al contexto español y puede ser un instrumento que nos ayude a indagar algunas de las cuestiones sugeridas. Concretamente, la inclusión de la visión de aproximación y evitación en la perspectiva de las metas de logro nos puede permitir efectuar un análisis más profundo de la motivación de logro en las clases de Educación Física, y haría posible conocer mejor las claves que llevan a la consecución, por parte del alumnado, de un mayor compromiso con la práctica deportiva y una mayor adherencia a ésta. En este sentido, sería interesante analizar cuál debe ser la actuación del profesor de Educación Física para conseguir desarrollar o reforzar en el alumnado las metas de logro que lleven a consecuencias más positivas. Las investigaciones realizadas hasta ahora tomando como referencia el modelo dicotómico indican que los profesores deben tratar de transmitir un clima de motivación que implique a la tarea. Para ello deben valorar el esfuerzo, la mejora y la superación personal, plantear actividades adecuadas a las características y al nivel evolutivo de los estudiantes, implicar al alumnado en el proceso, fomentar la cooperación y reconocer el trabajo de todos de forma igualitaria. A partir de ahora, la investigación debería centrarse en conocer las consecuencias que se deri-

van de cada una de las metas de logro definidas en este nuevo modelo, y en desarrollar estrategias didácticas concretas que permitan incrementar las metas de logro más positivas. De esta manera, el profesor de Educación Física dará un gran paso para conseguir que niños y adolescentes adquieran patrones de motivación adaptativos que les lleven a valorar la actividad físico-deportiva, disfrutar con ella y continuar practicándola en el futuro. Probablemente, la promoción de climas orientados a la maestría siga posibilitando una adaptación positiva al ejercicio físico. En esta línea, trabajos precedentes sugieren aplicaciones didácticas que potencien la variedad en las tareas y los materiales, que den posibilidad de elección al estudiante -de modo que éste pueda elegir las tareas que realizará entre un abanico que satisfaga el mismo objetivo, música, intensidad de la práctica, etc.-, que utilicen una metodología de descubrimiento, ofrezcan feedback positivo, favorezcan las relaciones interpersonales -por ejemplo, agrupamientos aleatorios y cambios de grupo frecuentes- y posibiliten el tiempo suficiente de práctica para que se produzca el progreso y la mejora (Ames, 1992a,b).

No obstante, trabajos recientes, como el llevado a cabo por Wang et al. (2007), han destacado que perfiles combinados con altas metas de logro y altas metas de maestría pueden presentar una motivación auto-determinada, alta percepción de competencia, buena relación con los demás, disfrute, esfuerzo, práctica de actividad física por parte del alumnado, poco aburrimiento y baja desmotivación. A partir de estos resultados, se hace necesario conocer cómo debe intervenir el profesor de Educación Física para desarrollar entornos que favorezcan la maestría, y combinarlos adecuadamente con climas que favorezcan la competición. En esta línea, la relación encontrada en nuestro estudio entre la creencia «incremental» de habilidad y las puntuaciones más altas en las diferentes metas de logro nos orienta hacia algunas posibilidades. En concreto, parece aconsejable que el docente focalice su atención en hacer ver al alumnado que la habilidad siempre es mejorable con esfuerzo, trabajo y práctica, dadas las consecuencias que, por lo que respecta a la motivación positiva, esto suele generar.

En cualquier caso, al ser el modelo 2 x 2 de aplicación reciente a la Educación Física, son necesarias más investigaciones para proporcionar a los profesores conocimientos acerca de cómo intervenir para fomentar una motivación de logro más positiva. Por otro lado, dada la complejidad que encierra el trabajo en el aula, la escala que se presenta en este estudio puede ser también una herramienta útil para el profesor en sus clases de Educación Física. De este modo, el profesor puede conocer las metas de logro de sus estudiantes y la variación de los efectos combinados entre ellas para cada contexto. Esto le permitirá reconducir, en la medida de

lo posible, aquellas más negativas y reforzar las más positivas. En este trabajo, no obstante, no debe olvidarse que la motivación está influenciada por muchos agentes significativos que pueden transmitir estímulos contradictorios, y que, de acuerdo a las teorías «motivacionales», es posible que a cierta edad sea difícil modificar las metas de logro (Nicholls, 1989).

Referencias bibliográficas

- AMES, C. (1984). *Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis*. En R. AMES & C. AMES (eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- (1992a). *Achievement goals, motivational climate, and motivational processes*. EN G. ROBERTS (ed.): *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- (1992b). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- BENTLER, P. M. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Los Ángeles, CA: BMDP Statistical Software.
- BIDDLE, S., SOOS, I. & CHATZISARANTIS, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- BIDDLE, S. J. H., WANG, C. K. J., CHATZISARANTIS, N. L. D. & SPRAY, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989.
- BROWNE, M. W. Y CUDECK, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. BOLLEN & J. S. LONG (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, California: Sage.
- CARRETERO-DIOS, H. Y PÉREZ, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- CEA, M.A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CHEN, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-38.

- CONROY, D. E., ELLIOT, A. J. Y HOFER, S. M. (2003). A 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- CURY, F., DA FONSECA, D., RUFO, M. & SARRAZIN, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- ELLIOT, A. J. (1997). Integrating the «classic» and «contemporary» approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. L. MAEHR Y P. R. PINTRICH (eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- ELLIOT, A. J. Y CHURCH, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation». *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- ELLIOT, A. J. Y CONROY, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1 (1), 17-25.
- ELLIOT, A. J. Y HARACKIEWICZ, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals an intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- ELLIOT, A. J. Y MCGREGOR, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- FONSECA, A. M. Y PAULA BRITO, A. (2000). Las concepciones sobre la competencia deportiva y los objetivos de logro. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 159-176.
- GUAN, J., XIANG, P., MCBRIDE, R. Y BRUENE, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. & BLACK, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- HAMBLETON, R. K. (1996). *Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas*. J. MUÑIZ (ed.): Psicometría. Madrid: Universitas.

- HU, L. Y BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- JÖRESKOG, K. G. & SÖRBOM, D. (1993). *New features in LISREL 8*. Chicago: Scientific Software.
- LYNN, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- MOLLER, A. C. Y ELLIOT, A. J. (2006). *The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research*. En A. MITTEL (ed.), Focus on educational psychology. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- NTOUMANIS, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- NUNNALLY, J. C. Y BERNSTEIN, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- OMMUNDSEN, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.
- SARRAZIN, P., BIDDLE, S. J. H., FAMOSE, J. P., CURY, F., FOX, K. & DURAND, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: a social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- WANG, C. K. J., BIDDLE, S. J. H. Y ELLIOT, A. J. (2007). The 2 x 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- XIANG, P., LEE, A. Y SHEN, J. (2001). Conceptions of ability and achievement goals in physical education: Comparisons of American and Chinese students». *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.

Apéndice. Escala de Metas de Logro 2 x 2 en Educación Física.

En mis clases de Educación Física...

1. Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes.
2. Quiero aprender lo máximo posible.
3. Simplemente quiero evitar hacerlo mal.
4. A veces tengo miedo de no poder entender el contenido de la asignatura tan a fondo como me gustaría.
5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás.
6. Es importante para mí entender el contenido de la asignatura tan a fondo como sea posible.
7. Mi meta es evitar hacerlo mal.
8. A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender.
9. Mi meta es conseguir un mayor nivel que la mayoría de los/as otros/as estudiantes.
10. Quiero dominar completamente la materia presentada.
11. Mi miedo a hacerlo mal es lo que a menudo me motiva.
12. Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría.

La dirección escolar ante el reto de la diversidad

The scholastic direction before the challenge of the diversity

María José Navarro Montaña

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

Resumen

El trabajo que presentamos está centrado en el estudio de la función directiva ante el reto que la Atención a la Diversidad plantea a los centros educativos. Realizamos un estudio teórico sobre el enfoque democrático, comprensivo e inclusivo, por ser desde estas ideas donde la Atención a la Diversidad adquiere significado. Relacionamos a continuación estos enfoques con el ejercicio de la función directiva, a la que en la actualidad se plantean retos fundamentales, que hemos organizado en torno a dos situaciones de análisis, por una parte, promover la atención a la diversidad desde el gobierno de los centros, a través de la participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa, y por otra, orientar la autonomía de los centros hacia el compromiso con la diversidad. A continuación, presentamos el desarrollo de una investigación realizada en centros educativos, centrada en el estudio de la dirección actual, en sus necesidades, dualidades e incertidumbres, ante el reto que supone para los centros educativos atender a la diversidad. Presentamos el diseño de la investigación realizada, la metodología utilizada, el análisis de los datos, los resultados obtenidos, la discusión de los resultados y las conclusiones que se desprenden del estudio realizado.

Palabras clave: equipos directivos, atención a la diversidad, comprensividad, inclusión, participación, autonomía.

Abstract

The work that we present is focussed on the study of the function of management as it faces the challenge that the Attention to Diversity raises at school. We made a theoretical study

concerning the comprehensive and inclusive democratic approaches, as it is from these ideas that the Attention to the Diversity acquires meaning. Next, we related these approaches to the practice of the function of management, which currently has fundamental challenges to consider. We have organized these challenges around two situations of analysis: on the one hand, to promote the attention to diversity from the government of the schools, through the participation of the different sectors that constitute the educational community, and on the other hand, to orient the autonomy of the schools toward the commitment to diversity. Next, we present the development of an investigation done at schools, focussed on the study of the present management, on its needs, dualities and uncertainties, as schools face the challenge that attention to diversity presents. We present the design of the investigation, the methodology used, the analysis of the data, the results obtained, the discussion of the results and the conclusions made from the study.

Key Words: Directive Equipment, Attention to the Diversity, Comprensividad, Inclusion, Participation, Autonomy.

Fundamentación teórica

La dirección escolar se encuentra, por una parte, ante la necesidad de promover la Atención a la Diversidad desde el gobierno de los centros, mediante la participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa, y por otra, muy vinculada a las características propias de cada centro, de orientar la autonomía del centro hacia el compromiso con la diversidad.

Enfoque democrático, comprensivo e inclusivo

Atender a la diversidad en el ámbito educativo, implica tomar conciencia de las diferencias individuales existentes entre el alumnado. Además de abordar cada dificultad y propiciar una reflexión en profundidad sobre las mismas, que origine una intervención adecuada a cada necesidad. Algunos autores se han referido a la diversidad como «un problema práctico» al que se ha de responder (Gimeno, 2006 p.17), otros aluden a las «estrategias de gestión de la diversidad» refiriéndose a la especialización, incorporación, integración e inclusión, como estrategias deseables y coherentes con los fundamentos de la inclusión (Essomba, 2006, p.82). También se ha entendido como

una necesidad de cambio y mejora del propio sistema educativo, un concepto ligado a una idea de reforma educativa comprensiva (Zufiaurre, 2002). La diversidad se inscribe intencionalmente en el marco de una *enseñanza comprensiva*, donde la educación se entiende como apoyo y defensa al desarrollo de las ideas sobre justicia social (Connell, 1999). La defensa de la comprensividad se centra en ofrecer la misma cantidad y calidad de servicios educativos *al alumnado*, independientemente del sector social de procedencia y de las diferencias individuales inherentes a la variabilidad humana. Aunque en nuestro contexto educativo los planteamientos y propuestas para construir una escuela para todos han cuestionado la educación comprensiva, lo que parece suponer «un nuevo intento de ordenar y controlar nuevamente la diversidad en la escuela, luchando contra ella, no asumiéndola como oportunidad de mejora» (Parrilla, 2002, p.14). Asimismo, la comprensividad educativa, concebida como modelo escolar, es una opción política y social, que apuesta por la igualdad de oportunidades y que está basada en el principio de equidad, recogido en nuestros documentos legales más recientes. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II, LOE). La diversidad conlleva un análisis en profundidad sobre la diferencia y la desigualdad (Gimeno, 2006, p.12), concebidas como estados intrínsecos al ser humano, que nos vienen dados, y sobre los que apenas participamos y difícilmente podemos cambiar. Los contextos educativos se caracterizan por su diversidad y, además, están determinados por ella (Navarro, 2006). La variabilidad, que caracteriza a todo grupo humano, implica un análisis que necesariamente tiene que huir de prácticas educativas homogeneizadoras que simplifican la diversidad y la reducen a categorías inventadas (diversidad de género, diversidad de procedencia social, diversidad de capacidad, etc...) con el propósito de ordenar la variedad existente.

El término *inclusión*, se utiliza en el ámbito educativo, para hacer referencia a la educación de todos los estudiantes, en entornos educativos sin restricciones. En este sentido los términos *inclusión/exclusión* se encuentran estrechamente vinculados a las ideas de comunidad y participación (Wes y Fox, 1996; Parrilla, 2002) ya que no se puede formar parte de una comunidad sin tener «sentido de pertenencia» a ella y es aquí donde la inclusión adquiere significado:

La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, etc...(Parrilla, 2002, p. 18).

Además de implicar cambios conceptuales, esto significa que estamos inmersos en un debate amplio sobre *justicia y equidad*, relacionado con el carácter compensador de la escuela para aquellos individuos y grupos con dificultades para adquirir el «sentido de pertenencia» que conlleva la inclusión, muy vinculado a lo que en el campo de los Estudios Culturales se denomina *políticas de identidad* (Veiga-Neto, 2001). La inclusión sugiere un deseo de reestructuración del programa de la escuela, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Las escuelas con una orientación inclusiva, han de entender las diferencias existentes entre el alumnado, como algo intrínseco al ser humano. La apuesta por la inclusión educativa, necesariamente tiene que implicar una reducción de la exclusión de los estudiantes del currículo escolar común y una mayor participación en los ambientes de aprendizaje normalizados.

La idea de *comunidad*, adquiere especial relevancia en las escuelas y aulas inclusivas centradas en las formas de organización social, donde se prioriza el respeto hacia las diferencias y el bien común. El aula constituye la comunidad básica y todos sus miembros han de tener sentido de pertenencia a ella. El sentido de la responsabilidad que cada individuo asume, es fundamental para vivir en comunidad y practicar la democracia, y tiene importantes implicaciones para la educación. La democratización de la educación, necesariamente conlleva concebir la escuela como un instrumento al servicio de los ciudadanos, que ha de promover la igualdad de oportunidades educativas. En definitiva, el enfoque democrático, comprensivo e inclusivo, requiere un análisis en profundidad sobre temas esenciales, que sintetizamos a continuación, para que el proceso educativo sea coherente con las ideas democráticas:

- La *educación* se concibe como un proceso de construcción personal y social, inconcluso que además requiere interacciones personales que promuevan la socialización en ambientes normalizados.
- El *currículum* se entiende como una propuesta flexible, que tiene que irse concretando dependiendo de las realidades donde tenga que desarrollarse.
- La *diversidad* se considera un valor educativo donde se concretan diferentes realidades, que es necesario valorar y aceptar, por lo que la tolerancia y el respeto mutuo, se consideran pilares esenciales para la diversidad.
- Los *centros educativos* se abren a la comunidad e intentan responder a sus peculiaridades con una respuesta educativa adecuada.
- La *organización* trata de adaptarse a las características idiosincráticas de cada centro, donde adquiere sentido la autonomía necesaria.

- El *funcionamiento de los centros* se rige por criterios de máxima participación e implicación.
- Los *estudiantes* se integran en grupos flexibles, heterogéneos donde la diversidad se considera una ventaja, no un inconveniente para el desarrollo de estrategias de colaboración, cooperación y apoyo mutuo.

La participación necesaria

Para fomentar la participación en cuestiones relacionadas no solo con la atención a la diversidad, sino con el propio gobierno de los centros, la dirección ha de tener un carácter compartido. Esto significa que los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa, han de asumir responsabilidades e implicarse en cuestiones vinculadas al gobierno del centro. Aunque tenemos que considerar algunas de las dificultades a las que se enfrenta la dirección en la actualidad, constituidas por la falta de interés que tienen tanto docentes como otros sectores de la comunidad educativa, para participar en la organización y el funcionamiento de los centros (Navarro, 2001). Para que la participación sea real, efectiva y revierta de un modo positivo en el funcionamiento del centro, ésta debe ser voluntaria, y desarrollarse mediante un proyecto educativo que promueva la atención a la diversidad desde el gobierno del centro, además de que tiene que ser un proyecto consensuado, que refleje las necesidades reales del centro para lo que tiene que contemplar *un clima de participación*.

...el establecimiento de climas abiertos dotados de procesos de comunicación fluidos y pluridimensionales constituye un requisito imprescindible de toda organización que pretenda aumentar su capacidad de aprendizaje y adoptar una posición innovadora. (Terrén, 2005, p. 115)

El *clima* se ha convertido en un elemento del que no se puede prescindir en las organizaciones cuando se quieren poner en marcha procesos de mejora. En las organizaciones caracterizadas por un clima participativo de grupo, la toma de decisiones se expande a todos los niveles de la organización y la comunicación se desarrolla en todas las direcciones lo que refuerza el compromiso con la organización (Terrén, 2005, p. 121). Asimismo, la calidad de las relaciones es un factor decisivo para lograr un clima de participación entre los miembros del Equipo Directivo, entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa representados en el Consejo Escolar, entre el profesorado

a través de los Órganos de Coordinación Pedagógica, Equipos de Profesores y Claustro en general y entre el alumnado, mediante los delegados de grupo y curso.

En relación con el Equipo Directivo: Para responder a los retos que la diversidad plantea a la dirección actual es necesaria la participación y entre los miembros del equipo es imprescindible. El *Equipo Directivo (E.D.)* tendrá que desarrollar un liderazgo efectivo. Molinar y Vázquez (2005, p. 20) se han referido a algunas habilidades que caracterizan al líder, entre las que destacan la capacidad de ser preactivos, de crear futuro, de motivar a los demás y de desarrollar relaciones humanas.

En relación con la Comunidad Educativa: La existencia del Consejo Escolar necesariamente tiene que propiciar una estructura de participación, en la que se escuchen las voces de todos los sectores representados para, mediante el diálogo y la toma de decisiones compartida, participar en una gestión democrática y tratar de responder, desde ella, a las cuestiones que surgen como consecuencia de que la diversidad, es una realidad que plantea importantes retos a la organización y al funcionamiento general de las instituciones educativas.

En relación con el Profesorado: El Claustro se manifiesta a través del E.D en cuestiones relacionadas con el funcionamiento general del centro, ya que no tiene competencias reconocidas en este sentido, pues la evaluación sobre el funcionamiento general del centro parece ser competencia del E.D, aunque la nueva LOE, dice que el profesorado «participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que imparten clase en el mismo curso» (Art. 119.3).

En relación con el alumnado: Para considerar la participación del colectivo mayoritario de los centros de enseñanza, constituido por los estudiantes y caracterizado por su diversidad, es necesario contemplar los canales de comunicación e información que éstos pueden utilizar, para asegurar su participación en el centro. En ocasiones, la participación de los estudiantes en la vida del centro se ha entendido como mantenimiento del orden y la disciplina, de modo que los estudiantes interioricen la autoridad y acaten unas normas de comportamiento que garanticen el mantenimiento del orden en el centro. Estas medidas son necesarias, aunque en la escuela actual además tenemos que priorizar la participación de los estudiantes, ya que si entendemos la convivencia como la asunción de normas que implican consideración hacia el otro, respeto mutuo y tolerancia hacia la diferencia, y todo ello inscrito en un espacio en el que es necesario acatar normas, necesariamente tenemos que considerar la participación de los estudiantes en la elaboración y la toma de decisiones sobre las normas de convivencia. Algunos factores que contribuyen a que el clima de la organización sea un factor

importante para calibrar la gestión educativa en relación con la multiculturalidad son las siguientes: 1º Un clima que sea percibido como fluido, acogedor y favorecedor de interacciones. 2º Los centros con un mayor capital social están más entrenados con la participación. 3º Los centros educativos con un clima más abierto tienden a contar con una cultura participativa más arraigada. 4º Son centros más propicios a desarrollar una línea de trabajo antirracista alternativa. 5º El trabajo sobre el clima de centro puede servir como antídoto frente al clima mediático de pánico moral (Terrén, 2005, p.124-126).

La participación democrática en la organización de la clase, puede aportar experiencias beneficiosas para formar ciudadanos capaces de integrarse en la sociedad para mejorarla, basando los posibles cambios en los valores democráticos adquiridos. Wes y Fox (1996) se refieren a la *participación* como un modo eficaz de planificar la inclusión. Ya que difícilmente se puede tener sensación de pertenencia al grupo que conforma la clase, si no se fomenta la participación de todos en las experiencias de aprendizaje.

La autonomía del centro ante la diversidad

La autonomía del centro adquiere significado, cuando se concibe para tratar de responder a las necesidades reales del centro. La orientación de la autonomía del centro hacia el compromiso con la diversidad, necesariamente tiene que ser vinculante, es decir, la autonomía adquiere sentido cuando el Proyecto Educativo del centro, contempla la autonomía pedagógica para responder a las necesidades educativas diferenciadas, que surgen como consecuencia de la diversidad. Hemos analizado la autonomía *pedagógica, de gestión y de organización y funcionamiento*:

La *autonomía pedagógica* del centro se concreta en el Proyecto Educativo, cuando se determinan los objetivos educativos del centro, la metodología y técnicas didácticas, las distintas modalidades de evaluación..., los modelos abiertos de programación docente, contemplados en la normativa actual (LOE) han de implicar procesos de reflexión y debate entre el profesorado, con objeto de desarrollar estrategias didácticas desde las que responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

En relación con la *autonomía de gestión* hemos de considerar que en principio, gestión podría ser sinónimo de gobierno ya que el término implica planificación económica, organización que garantice el funcionamiento del centro y en definitiva control del presupuesto. Los centros tienen que orientar su autonomía de gestión para responder al compromiso que tienen con la diversidad, lo que implica concebir la gestión bajo el principio

de la equidad y ejercer un desarrollo de la misma que responda a las necesidades materiales y humanas de todos los estudiantes. La organización del centro «es una proyección de su eficacia» (Navarro, 2001) de modo que responda a las expectativas de todos los miembros de la Comunidad Educativa. La planificación responsable y consensuada revierte en la organización y facilita el funcionamiento, aunque tenemos que considerar que lo planificado no siempre coincide con lo ejecutado, posiblemente esto es una consecuencia de la complejidad que caracteriza a los centros educativos actuales.

La *autonomía en la organización y el funcionamiento* adquiere significado cuando los centros son capaces de asumir modificaciones en su planificación, cuando ésta está sujeta a cambios y en definitiva cuando está concebida de forma flexible y revisable, se trata, por tanto, de tareas inacabadas y en permanente revisión para los órganos de gobierno del centro. En el marco de la autonomía otorgada a los centros educativos, la LOE recoge que estos pueden «elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento» (art. 124.2) de modo que éstas se ajusten a sus características y respondan a sus necesidades reales, fundamentalmente las que surgen como consecuencia de la diversidad de estudiantes, y disponer de los canales de comunicación e información adecuados, que propicien estos procesos de participación, constituye un paso adelante en la autonomía de los centros.

Diseño de la investigación

En este trabajo de investigación analizamos la organización y el funcionamiento de los centros educativos y el reto que supone para los directivos, considerados principales responsables, el abordaje de la diversidad. Hemos realizado un estudio parcial, vinculando dirección y diversidad, como fase previa de un proyecto más amplio cuyo propósito es profundizar sobre otros aspectos, que entendemos prioritarios para el gobierno de los centros por su incidencia sobre la Atención a la Diversidad.

Objetivos

El objetivo principal de la investigación es *conocer los planteamientos y las necesidades de los Equipos Directivos para atender a la diversidad desde el gobierno de*

los centros educativos, para realizar propuestas de mejora fundamentadas. Además, nos planteamos los siguientes objetivos básicos:

- Determinar el significado de la diversidad en el marco de la escuela inclusiva.
- Comprobar si la Atención a la Diversidad se recoge en los documentos de *planificación* del centro.
- Recoger las opiniones de miembros de E.D. sobre la toma de conciencia, acciones concretas, preocupaciones y dificultades existentes en el centro en relación con la Atención a la Diversidad.
- Conocer los planteamientos de los órganos colegiados de gobierno para Atender a la Diversidad.
- Conocer las acciones concretas de los E.D. para promover la Atención a la Diversidad.
- Determinar las necesidades concretas de los E.D. para abordar la diversidad.

Hipótesis

Los objetivos planteados abordan las necesidades concretas que tienen los E.D. para responder a la diversidad, así como las preocupaciones, dificultades e incertidumbres que ésta puede plantear a los responsables del gobierno de los centros educativos, tanto en el ámbito de los órganos unipersonales como colegiados. Teniendo presentes todas estas consideraciones, la hipótesis principal de la investigación que hemos planteado, es la siguiente: *Los Equipos Directivos se encuentran en condiciones favorables para abordar los problemas relacionados con la atención a la diversidad, desde el gobierno de los centros y considerando la posición ventajosa que otorga el cargo, aunque se encuentran con dificultades, preocupaciones e incertidumbres a las que han de responder y para las que no existen respuestas dadas.* De esta hipótesis principal, se derivan otras hipótesis declarativas y vinculadas a los objetivos básicos a las que no aludimos en este trabajo.

Metodología

La metodología utilizada es básicamente descriptiva, si bien se han contrastado hipótesis según formato *ex-post-facto* que se apoya en la utilización de un instrumento estructurado, constituido por un cuestionario de preguntas abiertas, que ofrecen al encuestado la

oportunidad de reflexionar sobre sus respuestas, y que hemos titulado: *Cuestionario sobre atención a la diversidad para Equipos Directivos*. Como fase previa a la aplicación del cuestionario, tuvimos la oportunidad de realizar un sondeo a un colectivo numeroso de miembros de E.D, de los distintos niveles del sistema educativo, en un ciclo de conferencias destinadas a su formación. Este, tuvo lugar en sesiones de debate así como en conversaciones informales y nos permitió obtener una visión amplia sobre las preocupaciones de los cargos directivos en relación con la Atención a la Diversidad. Decidimos utilizar una metodología descriptiva para la investigación porque, aunque carecemos de los datos necesarios para responder a los interrogantes planteados, sí contamos con los marcos en los que éstos pueden generarse, *aunque el tema objeto de estudio es dinámico, complejo y se encuentra sometido a cambios permanentes*. Decidimos elaborar un cuestionario abierto destinado a E.D. para poder profundizar sobre cuestiones, que consideramos fundamentales, relacionadas con el abordaje de la diversidad desde el gobierno de los centros. Las fases que hemos seguido en el trabajo de investigación que nos ocupa, se corresponden con las que se siguen habitualmente en la investigación descriptiva:

- Formular el tema de investigación determinando si es adecuado el uso de la investigación descriptiva.
- Plantear los objetivos e hipótesis de la investigación.
- Localizar la población, teniendo en cuenta que la muestra fuera representativa.
- Aplicar el instrumento de recogida de datos.
- Realizar la recogida de datos, análisis, interpretación y elaboración de los mismos, así como las conclusiones que se desprenden de éstos.

Instrumento: Cuestionario

Hemos utilizado el *Cuestionario sobre atención a la diversidad para Equipos Directivos* como medio para obtener la información necesaria. Este cuestionario trata de recoger una información que nos permite determinar, con ayuda de los encuestados, sus opiniones en relación con el abordaje de la diversidad en los centros educativos. Se trata de un cuestionario de respuesta abierta, que permite al encuestado reflexionar sobre sus opiniones que, dada la naturaleza del trabajo que nos ocupa, en el que nos interesa conocer opiniones propias sobre las cuestiones que se plantean, nos pareció más adecuada que el tipo de preguntas que ofrecen al encuestado una serie de opciones en las que debe elegir la respuesta adecuada a cada ítem, según su opinión.

Para elaborar el cuestionario, realizamos en primer lugar una revisión exhaustiva de literatura sobre los equipos directivos y sus funciones, así como sobre la Atención a la Diversidad y las implicaciones de su abordaje. A partir de esta revisión hemos extraído una serie de tópicos que relacionan la dirección con la diversidad y sobre los que nos interesaba profundizar. Sobre éstos hemos trabajado hasta conseguir darle una formulación apropiada de pregunta (30 en total). La formulación definitiva de cada una de ellas es el resultado de un minucioso trabajo de depuración, donde hemos agregado algunas y prescindido de otras, realizando así una selección con objeto de centrar con más claridad el tema objeto de estudio. Dado que se trata de un tipo de pregunta en el que el encuestado tiene que elaborar la respuesta, decidimos seleccionar sólo diez preguntas con objeto de no cansar al encuestado y que el cuestionario fuera fiable, además de mantener el anonimato. Las preguntas seleccionadas fueron las siguientes:

CUADRO I. Relación de preguntas que constituyen el Cuestionario

1. ¿Qué significa para usted «atender a la diversidad del alumnado»?
2. ¿Qué significa para usted «escuela inclusiva»?
3. ¿La atención a la diversidad se contempla en el Proyecto Educativo del centro? ¿De qué modo?
4. ¿El profesorado ha tomado conciencia de la necesidad de atender a la diversidad existente entre el alumnado? ¿En qué acciones educativas concretas se ha traducido esta toma de conciencia?
5. ¿La necesidad de atender a la diversidad de los estudiantes, origina en el centro nuevas situaciones de reflexión, preocupación y análisis, entre el profesorado, a las que es necesario responder?
6. ¿Existen en el centro dificultades concretas originadas como consecuencia de que la diversidad forma parte de la realidad? ¿Cuáles son?
7. ¿Se aborda la atención a la diversidad en las reuniones de los Órganos Colegiados de Gobierno (Consejo Escolar, Claustro, E. Directivo) como tema central de preocupación?
8. ¿Cuáles son las necesidades concretas de los directivos para desarrollar sus propósitos en relación con la atención a la diversidad?
9. ¿Cuáles son las necesidades del profesorado de su centro en relación con la diversidad?
10. ¿Cuáles son las acciones concretas que realiza el E.D. para promover la atención a la diversidad desde el gobierno del centro?

Selección de la Muestra

La naturaleza de la investigación y la planificación de las fuentes de información, delimita como campo de estudio a miembros de Equipos Directivos de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (CPEIP), Centros Concertados de Educación Especial (CCEE) y Centros Concertados de Educación Infantil y Primaria (CCEIP) de las provincias de Badajoz y Sevilla. De los 25 cuestionarios enviados hemos recibido 14. Aunque los cuestionarios recibidos podrían parecer escasos por tratarse de un instrumento de muestra amplia, hemos de considerar que los E.D. están constituidos por tres miembros por lo que la muestra objeto de estudio es menos numerosa que la del

profesorado por ejemplo, donde debido a su número es menos costoso recabar información. De los cuestionarios recibidos tres de ellos han sido cumplimentados por el E.D. en su totalidad, otros seis por el Director, tres por el Jefe de Estudios, uno por Ex miembro de E.D. y uno por el E.O.E. (en la Comunidad Autónoma de Extremadura E.O.E.P, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, EOEP). La distribución de los directivos que han participado en el estudio, en función del tipo de centro y el cargo que ocupan, es la que a continuación se relaciona:

CUADRO II. Participantes según cargo y tipo de centro

TIPO DE CENTRO	E.D	Director	Jefe de Estudios	Ex miembro de E.D.	E.O.E./E.O.E.P
CPEIP	2	2	2		
CCEE	1	3		1	
CCEIP		1	1		1

Análisis de datos y presentación de resultados

El análisis del contenido de los cuestionarios se ha desarrollado mediante un procedimiento manual, en el que se ha realizado un análisis cualitativo de los datos de tipo textual. Mediante este procedimiento de análisis hemos obtenido las categorías, que entendemos como unidades de significado, que nos ayudan a realizar un análisis exhaustivo del contenido de las respuestas dadas a cada una de las preguntas y la frecuencia con que aparecen cada una de ellas. Para elaborar el cuadro de categorías de análisis hemos considerado dos criterios: por una parte hemos tenido en cuenta la frecuencia con que los conceptos o ideas aparecen en las respuestas de los directivos consultados; por otra parte el contenido de la mayoría de las preguntas realizadas debía aparecer en las categorías establecidas. Presentamos a continuación una breve definición de las categorías de análisis, que hemos utilizado:

CUADRO III. Definición de Categorías de análisis

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Atención a la Diversidad	Considerar la existencia de la diversidad en todas las acciones educativas.
Escuela Inclusiva	Escuela en la que todos los estudiantes tienen cabida.
Proyecto Educativo de Centro	Documento interno del centro que recoge sus peculiaridades y necesidades, organización y funcionamiento, e instrumento que facilita la coordinación entre los equipos de trabajo.
Concienciación	Posicionamiento y toma de conciencia sobre las implicaciones de la Atención a la Diversidad.
Dificultades	Situaciones conflictivas a las que han de enfrentarse los E.D.
Necesidades de los directivos	Condiciones adecuadas para que el E.D. pueda desarrollar sus funciones.
Necesidades del profesorado	Condiciones adecuadas para que el profesorado pueda desarrollar sus funciones.
Acciones del E.D.	Ejercicio de la función directiva en relación con la Atención a la Diversidad.

El análisis descriptivo de los datos se ha centrado en la elaboración de tablas de frecuencia, las subcategorías que aparecen asociadas a cada una de las categorías de análisis. Presentamos a continuación de cada cuadro, sólo un extracto de las respuestas de los directivos a cada una de las preguntas que constituyen el cuestionario.

Atención a la Diversidad

CUADRO IV. Definición de Categorías de análisis

Subcategoría	Casos
Atención personalizada	1
Heterogeneidad	6
Individualidad	10
Características personales	2, 3, 8
Enseñanza adaptada	5, 14, 3
Diferencias/desigualdades	7
Sociedad democrática	7

La *Atención a la Diversidad* se entiende como una atención personalizada desde la que se atiende a la heterogeneidad, e individualidad que tiene en cuenta las características particulares de los estudiantes, ofreciendo una enseñanza adaptada y ajustada a las demandas particulares de cada uno y a sus características, de calidad para todos y que evite que las diferencias se conviertan en desigualdades, ya que todo ello sirve como soporte a una serie de valores para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante.

Escuela Inclusiva

CUADRO V. Definición de Categorías de análisis

Subcategoría	Casos
Educación integral	1
Integración	2, 5, 9, 13
Atención a la diversidad	11
Diferencias educativas	4, 12
Convivencia	6
Escolarización aparte en casos específicos	7, 8

Para los E.D. consultados, la *Escuela Inclusiva* es aquella capaz de ofrecer una educación integral, que integra a todos los estudiantes, que tiene en cuenta la diversidad en la que tienen cabida todos con sus diferencias, donde se asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo beneficia todos. Aunque *algunos niños no podrían estar escolarizados en una escuela inclusiva por sus grandes necesidades* (caso ocho), constatándose que no es eficiente (la escuela inclusiva) para algunos casos.

Proyecto Educativo de Centro

CUADRO VI. Frecuencia de subcategorías de análisis en la categoría Proyecto Educativo

Subcategoría	Casos
Principio pedagógico	1,6
Prevención-compensación / desigualdades	3
Atención personalizada	4
Adaptaciones	2
Profesorado especialista	5
La atención a la diversidad en los documentos de planificación	8,12,13
La atención a la diversidad como objetivo	9

El PEC recoge la Atención a la diversidad como un principio pedagógico,, las estrategias preventivas y de compensación de desigualdades, la manera de prestar atención a aquellos alumnos que por sus características necesitan una atención más personalizada y más concretamente el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) incluye todas las medidas adaptadas. El PEC contempla la intervención de los especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Compensatoria, etc... y la realización de ACIs. La Atención a la Diversidad se contempla en cada documento del proyecto y el personal docente lo tiene en cuenta en cada momento, en las programaciones de las asignaturas ya que *un objetivo permanente es la revisión de la atención a la diversidad* (caso nueve).

Concienciación

CUADRO VII. Frecuencia de subcategorías de análisis en la categoría Concienciación

Subcategoría	Casos
Desdoblés y Apoyos	1
Derivación EOE	1,2,3
Coordinación	7
Revisión permanente	7,4
Situaciones educativas diversas	9,13
Escasez de medios	13
Adaptación de materiales	9
Desventaja cultural	12
Comisión de Coordinación Pedagógica	1,4
Atención permanente a la diversidad	5,9

La Atención a la Diversidad lleva implícita una toma de conciencia y un posicionamiento que en los centros consultados se traduce en acciones tales como: la organización de desdoblés para estudiantes con dificultades y apoyos específicos de especialistas, la derivación de estudiantes a los equipos de orientación, la coordinación

entre profesionales, la revisión continua de lo planificado, la revisión del Plan de Atención a la Diversidad. El profesorado tiene que estar dividido en acciones conjuntas para el grupo y acciones individuales o ACIs según déficit *lo verdaderamente difícil no es dar respuesta a los alumnos con n.e.e. lo que realmente es difícil es responder a situaciones tan diversas con tan pocos medios* (caso 13). Aunque la diversidad es un tema complejo se adaptan materiales y contenidos, se intenta responder a situaciones de desventaja cultural. Los temas relacionados con la Atención a la Diversidad se tratan en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en sesiones de evaluación, en las visitas del Equipo de Orientación.

Dificultades

CUADRO VIII. Frecuencia de subcategorías de análisis en la categoría Dificultades

Subcategoría	Casos
Adaptaciones curriculares	1
Atención a todos	4
Ausencia de dificultades	5, 6
Preocupación familiar	6, 12
Recursos	9, 12, 13, 14

Los E.D. han de enfrentarse a diario a situaciones conflictivas, relacionadas con la Atención a la Diversidad a las que es necesario responder, éstas se ponen de manifiesto cuando afirman que las dificultades se resuelven con adaptaciones curriculares, aunque *la dificultad principal estriba en como dentro del grupo clase poder atender bien la diversidad sin dejar de atender adecuadamente al resto del grupo* (caso cuatro), en algunos casos no hay grandes dificultades o problemas derivados de la diversidad, es necesaria una mayor preocupación familiar.

Necesidades de los directivos

CUADRO IX. Frecuencia de subcategorías de análisis en la categoría Necesidades de los directivos

Subcategoría	Casos
Cambiar la práctica	1
Mayor formación, recursos y tiempo	2, 5, 6, 7, 8
Profesorado especialista	5
Cuerpo de directores	5
Participación familiar	7
Apoyos internos y externos	9

Los E.D. consultados manifiestan necesidades concretas tales como: cambios en la práctica educativa, más preparación, recursos y tiempo, mayor formación y dotación de profesorado específico, sensibilización hacia los niños «diferentes», mayor autoridad en la tarea directiva, formar un cuerpo especial de gestores-directores *el factor tiempo (...), la atención a la diversidad merecería una análisis periódico y riguroso* (caso seis). Otro tema de preocupación central es la participación familiar, personal cualificado e implicado y apoyos externos e internos.

Necesidades del profesorado

CUADRO X. Frecuencia de subcategorías de análisis en la categoría Necesidades del profesorado

Subcategoría	Casos
Mayor formación	1, 2
Apoyo entre profesores	2
Recursos	4, 9, 13
Profesorado especialista	6
Coordinación	6
Colaboración familiar	7
Atender a todos	12, 13

Los E.D. ponen de manifiesto que el profesorado tiene necesidades *concretas* relacionadas con la Atención a la Diversidad tales como tener un mejor conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje, formación y apoyo de otros profesores, recursos pedagógicos materiales y personales, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, programar conjuntamente, aunque parece que la principal preocupación que tiene el profesorado es la colaboración de los padres en la educación, en las situaciones de clase *el tiempo, resulta difícil prestar especial atención a unos, sin tener la sensación de desatender a otros* (casos 12,13).

Acciones del E.D.

CUADRO XI. Frecuencia de subcategorías de análisis en la categoría Acciones del E.D

Subcategoría	Casos
Atención al profesorado	1, 2
Programas específicos	1, 2
Adaptaciones curriculares	4, 9
Reuniones periódicas	5
Programas escuela-familia	5
Recabar y remitir información	6
Actividades intercentro	8
Dotación aula integración	12, 13
Concienciación	13

La Intervención de los cargos directivos consultados en relación con la Atención a la Diversidad se traduce en las siguientes acciones: atención a las propuestas de los tutores, fortalecimiento del Plan de Acción Tutorial, programas específicos de Atención a la Diversidad, realizar las Adaptaciones Curriculares necesarias, reuniones formativas e informativas para el profesorado y para las AMPAS, realizar programas conjuntos escuela-familia, recabar información y remitirla al EOEP, reuniones con otros centros y para programar actividades colectivas, mas dotación para el aula de integración y *concienciar a todo el centro de que los alumnos con n.e.e son de todo el centro y no solo del aula de integración* (caso 13).

Discusión de resultados

El análisis de los resultados, organizado en función de las ocho categorías presentadas, nos permite realizar una interpretación y valoración de los mismos que presentamos a continuación en torno a tres temas.

La Atención a la Diversidad en el marco de la Escuela Inclusiva

Los resultados sobre las dos primeras categorías de análisis, Atención a la Diversidad y Escuela Inclusiva, nos permiten valorar las concepciones que los Equipos Directivos tienen en relación a la diversidad y la inclusión. Con respecto a la Atención a la Diversidad coinciden en que debe tratarse de una atención individualizada y personalizada que considere las características individuales del alumnado y evite cualquier tipo de discriminación por razón de raza, género, capacidad, procedencia social, etc., que pueda asociar las diferencias con desigualdades educativas. Estas ideas se inscriben en el marco de una *Escuela Inclusiva*, concebida como aquella que ofrece una educación integral para todos los estudiantes, y en la que todos tienen cabida con sus diferencias. Las diferencias se asumen como parte de la realidad y parece estar asumido que configuran y dan sentido a la diversidad.

Preocupaciones y dificultades de los E.D ante la diversidad

El análisis de las respuestas dadas por los E.D. consultados nos permite afirmar, que en los centros se ha tomado conciencia sobre cuestiones relacionadas con la diversidad, y que ésta es un motivo de preocupación para los profesionales implicados en el gobierno de los centros. La Atención a la Diversidad está recogida en el PEC como un «principio pedagógico», además los distintos documentos de trabajo del centro reco-

gen medidas preventivas y de compensación de desigualdades que se concretan en el «Plan de Atención a la Diversidad» que algunos centros han elaborado. Además, el PEC recoge la intervención de los especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Educación Compensatoria, así como la elaboración de las ACI.

Estas actuaciones del E.D revelan la preocupación existente en los centros, por buscar respuestas educativas que respondan a las dificultades que presenta el alumnado, así como la concienciación existente entre los profesionales sobre cuestiones relacionadas con la Atención a la Diversidad. Aunque, en ocasiones, parece que la Atención a la Diversidad se entiende como «algo aparte» que se asocia a las n.e.e que presentan algunos estudiantes, por lo que, desde esta perspectiva de análisis de los problemas sobre la diversidad, queda justificada la búsqueda de medidas educativas diferenciadas que con frecuencia, y así lo manifiestan los cargos directivos consultados, se traducen en elaboración de las ACI, derivación de los estudiantes al profesorado especialista o bien a los Equipos de Apoyo internos o externos, dependiendo del tipo de centro.

Las dificultades principales a las que se enfrentan a diario los E.D, a las que se han referido diversos estudios, (Rost, J.C. 1991; Ruiz, J.M., 1994; Fernández, M.L., 2002; González, M.T., 2003; Lorenzo, M., 2004; Gairín, J., 2004; Bazarra, L., Casanova, O. y García Ugarte, J., 2005), se deben a que tienen que simultanear las tareas directivas con las docentes, lo que implica una dualidad de papeles que es necesario asumir donde, además, tienen que ejercer un liderazgo educativo, referenciado por distintos autores (Leithwood, K., Jautzi, D. y Steinbach, R., 1999; Hopkins, D., 2001; Bennis, W., Spreitzer, G. y Cummings, Th., 2002; Southworth, G., 2002), arbitrando las responsabilidades administrativas con las de animación, motivación y estímulo al profesorado, recogiendo las dificultades que estos tienen derivadas de la diversidad, a las que, en muchos casos, se responde con la elaboración de las ACI. Otras alternativas pedagógicas, que impliquen la creación de situaciones educativas integradoras, desde las que responder a las necesidades propias de cada centro, mediante la puesta en práctica de estrategias de enseñanza que den cabida a todos los estudiantes, que entendemos no está carente de dificultades, aunque podría reducir la necesidad de recurrir a medidas diferenciadoras, como la elaboración de las ACI, apenas se consideran.

El análisis de las respuestas de los directivos, nos permite afirmar que las principales dificultades que tiene el profesorado en relación con la Atención a la Diversidad, radican en la necesidad de responder a las necesidades educativas inmediatas del alumnado, sin tener la sensación de «desatender a unos cuando se atiende a otros». Estas situaciones conflictivas sitúan a los directivos ante una encrucijada de dilemas, donde es necesario promover un liderazgo colectivo, que también se ha

denominado «liderazgo compartido» (A. Bolívar, 2000a,b,c), en cuestiones curriculares y organizativas, desde el que responder a la variedad de situaciones educativas que plantea la diversidad. Además, los E.D. tienen que organizar y gestionar los recursos materiales y humanos existentes en los centros, y canalizar las demandas sobre los mismos cuando es necesario, encontrándose ante la necesidad de fomentar una cultura de participación en los centros, en la que implicar a todos los sectores que constituyen la Comunidad Educativa y fundamentalmente a las familias.

Actuaciones de los E.D en relación con la Atención a la Diversidad

Los E.D. consultados recogen las necesidades del profesorado y las que el propio equipo tiene para abordar la diversidad. Estas hacen referencia a cuestiones relacionadas con la formación del profesorado en relación con la Atención a la Diversidad, que origine cambios en la práctica. Además de un profesorado especializado que realice funciones de apoyo a la docencia, ya que una de las «necesidades» en las que coinciden los E.D. consultados, es la del apoyo para atender a la diversidad, este hace referencia a la Administración y a la Comunidad Educativa. La participación familiar se considera, de forma unánime, una «necesidad» fundamental. Algunos cargos directivos aluden a la necesidad de crear «un cuerpo especial de gestores-directores», (algunos estudios hacen referencia a la profesionalización de la dirección escolar: Estruch, J., 2001, 2002, 2004; Sarasúa, A., 2003 y Montero, A., 2004) ya que las tareas directivas requieren una dedicación y un tiempo del que no siempre se dispone, afirmándose que la «atención a la diversidad merecería un análisis periódico y riguroso», que no siempre pueden realizar.

La función directiva, lleva implícitas algunas peculiaridades por las que las actuaciones del ejercicio directivo difieren según cada caso y siempre se vinculan al rendimiento del centro al que se ha referido M. Álvarez (2004). La singularidad que caracteriza a cada E.D. puede estar mediatizada por la variedad de tareas que éstos realizan, para las que se ponen en juego destrezas y habilidades muy vinculadas a las características personales de cada miembro del E.D, así como al funcionamiento del mismo como equipo de trabajo. Las actuaciones concretas de los cargos directivos consultados en relación con la Atención a la Diversidad, hacen referencia a la atención de las propuestas del profesorado para que estas se recojan en los documentos de organización y funcionamiento (PEC, PAT, PAD,...) del centro para que quede constancia de ellas y puedan ser revisadas, así como la canalización de las mismas a los equipos de orientación del centro. Los E.D. se preocupan de prever momentos de encuentro escuela-familia, organizando reuniones formativas e informativas para las familias y solicitando su colaboración en la educación del alumnado, ya que ésta se concibe como una tarea común.

Conclusiones

El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, que ya revela la confirmación de la *hipótesis principal* planteada, nos permite afirmar que los E.D. consultados manifiestan haber tomado conciencia del significado de *atender a la diversidad*, aunque tienen dificultades que en muchos casos hacen referencia a dificultades inherentes al cargo y algunos estudios así lo han puesto de manifiesto (Caballero, J. y Salvador, F. 2004; Sagi-Veca, L., 2004) preocupaciones e incertidumbres en relación con las implicaciones de la Atención a la Diversidad para la práctica. Los E.D. están en condiciones favorables para promover la Atención a la Diversidad por encontrarse inmersos en el gobierno de los centros, aunque en la práctica ésta se traduce en recabar las necesidades y propuestas del profesorado en relación con la Atención a la Diversidad y canalizarlas. Apenas se alude a acciones concretas para promover la Atención a la Diversidad desde la dirección, aunque desde el gobierno de los centros se atienden las necesidades del profesorado y de otros sectores pertenecientes a la Comunidad Educativa, en relación con la Atención a la Diversidad. Otras conclusiones de carácter más específico son las que a continuación se relacionan.

La diversidad se asocia a las diferencias individuales existentes entre el alumnado, su análisis se realiza desde una perspectiva en la que no sólo se hace referencia a las características individuales del alumnado, sino también a la necesidad de ajustar la enseñanza, para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerándose además, la necesidad de tomar conciencia de la diversidad y de sus implicaciones. Lo que nos permite afirmar que existe un replanteamiento a nivel conceptual sobre el significado de «atender a la diversidad».

Se asume que la diversidad es un valor educativo que beneficia a todos los estudiantes, aunque las posiciones difieren cuando se trata de Centros Ordinarios y de Centros de Educación Especial. En el primer caso los estudiantes con n.e.e son parte de la diversidad que configura la clase, esto si parece estar asumido en la mayoría de los centros consultados, aunque se asocia la Atención a la Diversidad con las n.e.e. que algunos estudiantes presentan, por lo que algunas expresiones como: «atender bien la diversidad sin dejar de atender adecuadamente al resto del grupo» nos parecen muy significativas. En el segundo caso, los directivos consultados aluden a que la existencia de la diversidad está garantizada en sus centros (específicos), aunque muestran ciertas reticencias sobre los procesos de inclusión y desconfían de que los estudiantes que albergan sus aulas puedan estar «bien atendidos» en los centros ordinarios.

Aunque la Atención a la Diversidad sea un motivo de reflexión y análisis entre el profesorado y de éstos con el E.D, desde el gobierno de los centros existe una permanente

preocupación por buscar soluciones a las dificultades que surgen en el día a día de los centros educativos, lo que en relación con la Atención a la Diversidad se traduce en elaboración de las ACI para los estudiantes que presentan dificultades para acceder al currículo común y/o remisión de estudiantes al EOE/EOEP o bien al profesorado especialista. La búsqueda de otras soluciones a los problemas de los estudiantes se sigue realizando por los mismos cauces utilizados para la Integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, sin considerarse que los problemas asociados a la Integración, para los que se ofrecieron respuestas individuales, en muchos casos, difieren de los que plantea la Atención a la Diversidad. Por lo tanto, la solución a las dificultades sigue realizándose desde medidas técnicas (perspectiva individual), apenas se plantean soluciones en las que se cuestionen otros aspectos didácticos, organizativos o de funcionamiento, que permitan analizar los problemas más globalmente (perspectiva social) y que impliquen a más profesionales.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 27-102.
- BAZARRA, L., CASANOVA, O. Y GARCÍA, J. (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- BENNIS, W., SPREITZER, G. Y CUMMINGS, Th. (2002). *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- BOLÍVAR, A. (2000a). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- (2000b). El liderazgo compartido según Peter Senge. En AAVV, *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (459-471). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- (2000 c). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- CABALLERO, J. Y SALVADOR, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- CONNELL, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata (2ª ed.).
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos Directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- ESTRUCH, J. (2001). Historia de la dirección escolar en España: entre la dependencia ministerial y la presión corporativa. *Organización y gestión educativa*, 3, 3-5.
- (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- (2004). La profesionalización de la dirección escolar. *Escuela*, 3267 (10-06-2004), 16-17.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2002). *Dirigir centros educativos*. Granada: GEU.
- GAIRIN, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.
- GIMENO, J. (2006). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. ALCUDIA et. al., *Atención a la diversidad* (11-34). Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reforma. *Organización y gestión educativa*, 6, 4-8.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real*. London /New York: Routledge/Falmer.
- LEITHWOOD, K., JAUTZI, D. Y STEINBACH, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- LORENZO, M. (2004). La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal, *Enseñanza*, 27, 193-211.
- MONTERO, A. (2004). Muchos los llamados y pocos los elegidos. Requisitos y procedimientos de acceso a la dirección. *Organización y gestión educativa*, 3, 25-28.
- MOLINAR, M.C. Y VELÁZQUEZ, L.M. (2005). *Liderazgo en la labor docente*. Sevilla: Trillas.
- NAVARRO, M.J. (2001). *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- (2006). *Diversidad y Escuela Inclusiva*. En P. ARNÁIZ, (COORD.), Hacia una educación sin exclusión. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Universidad de Murcia.
- LEY ORGÁNICA. 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- LEY ORGÁNICA. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- ROST, J.C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praegen.
- RUIZ, J.M. (1994). La actuación de los directivos. *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona: Praxis, 470/5-476/11.
- SAGI-VELA, L. (2004). *Gestión por competencias*. Madrid: ESIC.
- SARUSÚA, A. (2003). La dirección escolar: selección y formación. *Organización y gestión educativa*, 2, 2.
- SOUTHWORTH, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections an empirical evidence. *School leadership & Management*, 22(1), 73-91.

- TERREN, E. (2005). Rutina, diversidad e incertidumbre: la organización educativa ante entornos multiculturales. En M. FDEZ. ENGUITA Y M. GUTIÉRREZ (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (105-128). Madrid: Akal.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- VEIGA-NETO, A. (2001). Incluir para excluir. En J. LARROSA Y C. SKILAR (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (165-184). Barcelona: Laertes.
- WES, W. Y FOX, T.J. (1996). Participation. Planing for inclusion: A practical process. *Exceptional Children*, Spring, 6-13.
- ZUFIAURRE, B. (Coord.). (2002). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Madrid: CCS.

Dirección de contacto: María José Navarro Montaña. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Área de Didáctica y Organización Esoclar. Avenida Ciudad Jardín, 20-22, 41005, Sevilla, España. E-mail: maripe@us.es

Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial

Competences acquired by future teachers in the preservice teacher education

María Purificación Pérez García

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

Resumen

El objetivo de esta investigación es estudiar las competencias que los alumnos adquieren durante su formación inicial. Nos interesa comprobar si existen diferencias entre las distintas especialidades, así como averiguar qué competencias se adquieren durante el periodo de prácticum, cuáles durante el periodo de formación teórica en la facultad y cuáles en ambos lugares. Elaboramos un cuestionario, que llamamos Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM), fruto de la revisión de la literatura, del cual calculamos su validez y fiabilidad. En función de nuestras hipótesis aplicamos distintos análisis estadísticos. Los resultados nos informan de que el cuestionario es fiable y válido. Los hallazgos muestran que los alumnos adquieren las competencias profesionales tanto de la carrera como del prácticum y de modo similar en las distintas especialidades. Sin embargo, también han revelado que las especialidades de Educación Especial y Primaria son en las que los alumnos encontraban más déficits en su competencia, aunque éstos son minoritarios, y las especialidades de Educación Infantil, Musical y Física como las especialidades en las que los alumnos se consideran más competentes. Por otro lado, los resultados también han mostrado que un porcentaje considerable, aunque no mayoritario, de las competencias se adquieren principalmente durante el prácticum. Cuestión que nos invita a reflexionar. Y que no hay ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación teórica en la carrera.

Palabras clave: competencia, prácticum, futuros docentes, formación inicial

Abstract

The purpose of this study is to examine the competences future teachers acquire during their pre-service training. We are interested in investigating whether there are differences between the different specializations. We also want to discover which competences are acquired during the practicum period, which are attained during the period of theoretical courses at the university, and which are the result of both. We elaborated a questionnaire called the Questionnaire on Teachers' Professional Competences (QTPC), which is the result of a literature review. We calculated the validity and reliability of this instrument. Depending on our hypotheses, we applied different statistical analyses. The results tell us that the questionnaire is reliable and valid. The findings show that the students acquire the professional aptitudes during both their university courses and their student teaching in a similar way in all the specializations. However, they also reveal that the Special Education and Primary Education specializations are the fields where the students found the most deficits in their competence. On the other hand, Early Childhood, Music and Physics Education were the specializations where the students thought of themselves as more competent. The results also showed that a large percentage, although not a majority, of the skills are acquired during student teaching. This point merits some reflection. Furthermore, there were no competences obtained exclusively during the theoretical university courses.

Key Words: competence, practicum, student in preservice, teacher education

Competencias adquiridas por los estudiantes de magisterio a través de su formación inicial

En la actualidad la polisemia es infinita y el sentido del concepto de competencia es difícil tanto en el «fondo» como en la «forma». En cuanto al «fondo», pensamos que se abren dos perspectivas: en la primera, hablamos de *competencias para todo ciudadano*, lo cual repercute de lleno en el replanteamiento de los sistemas de formación no universitario -habrá que incluir las competencias en los planes de estudio, como materias, áreas, con o sin evaluación y ser estudiadas- y universitaria -habrá que formar también desde la universidad de modo que todo el mundo aprenda competencias y las desarrolle en su ámbito personal y profesional y más aún en las titulaciones de Magisterio, donde como futuros maestros tienen que saber estimularlas-; en la segunda, hablamos de *competencias para las profesiones* o competencias profesionales.

Ambas vías están generando multitud de literatura, están obligando a reflexionar sobre la conveniencia de rediseñar los sistemas educativos actuales para los niveles no universitarios -haciéndose preguntas como ¿qué es básico para que un ciudadano pueda desenvolverse en la sociedad? - y los niveles universitarios, preguntándose si la universidad debe preparar para la práctica o para el enriquecimiento cultural personal e incluso reconsiderar la política educativa del país.

Planteamiento de la primera perspectiva son los abanderados, por un lado, por el Proyecto DeSeCo¹ (Definition and Selection of Competencies), y por otro, por las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo² (COM (2005) 548 final) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Aunque no están dirigidos específicamente a la Universidad -bien es verdad que las consecuencias y conclusiones sí repercuten en los sistemas de formación inicial por parte de las universidades-. El proyecto DeSeCo, distingue competencias clave que repercuten en los individuos y cómo el desarrollo de estas competencias individuales por parte de cada ciudadano contribuye a la sociedad.

En relación con las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, se parte de la idea de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Así, en nuestro contexto, la Ley de Educación³, en su Preámbulo, explicita el compromiso con estos objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Mención también recogida en el artículo 2 del Decreto de Enseñanzas Mínimas⁴ sobre la finalidad de la Educación Primaria.

Ejemplo del segundo planteamiento es el Proyecto Tuning (2003), que estudia la búsqueda de competencias que permitan comparar perfiles académicos y profesionales dentro de un marco europeo de educación superior. Distingue competencias instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (individuales y sociales) y sistémicas.

Si nos detenemos en la «forma», existen miles de definiciones, como señalan las complejas revisiones de Tejada (2005) y Navío (2005) que resultaría inviable enumerarlas. Con su lectura se vislumbra la evolución en el término competencia que pasa

¹ Informe final en D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers (Edición castellana de M. Pereyra y A. Bolívar, traducción de Pomares, J. (2005). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Málaga: Aljibe).

² [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)

³ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006).

⁴ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

de una perspectiva estática (restringida) a una perspectiva dinámica (amplia). En esta última se hallan definiciones con matiz social (Eraut, 1998), psicológico (De Vicente, 1994; Ajello, 1999; Zabalza, 2003; Portelance, 2005) y de contexto (Corominas, 1999; Westera, 2001; Le Boterf, 2001; Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Tejada, 2005).

La competencia desde la perspectiva estática se aproxima a las *task* o *skills* estando compuesta por habilidades, actitudes, conocimientos y acción; y la dinámica, además de incluir los anteriores elementos, exige el movilizar, integrar, orquestar y transferir, así como la consideración del contexto. Apuntamos algunas por ser clarificadoras y por mostrar algún matiz distinto que enriquecen el panorama conceptual.

Clarificar el término competencia, como sugiere Westera (2001, p. 80), es complicado, pues ha sido usado en forma tan diversa que genera confusión. A pesar de todo, la define como «the ability to make satisfactory and effective decisions in a specific situation». La competencia incluye conocimiento, habilidades, actitudes, metacognición, pensamiento estratégico y presupone toma de decisiones consciente e intencional. Zabalza (2003) afirma que sirve para definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional. Es decir, qué conocimiento tengo que resolver para llegar a una situación.

En el III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria, los profesores Zabalza y Escudero dinamizaron un grupo de trabajo que arrojó la siguiente definición:

Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (2004, p. 851).

En ese sentido, se apuntó que las competencias constituyen capacidades aplicadas que habilitan para:

- saber reconocer los problemas relevantes de una profesión;
- saber prever y detectar la existencia de los mismos en situaciones reales o simuladas;
- saber organizar su solución.

El grupo de trabajo convino en que había de distinguirse entre competencias Comunes y Propias. Las *primeras* serían aquellas competencias atribuibles a todos los estudios universitarios. Lo que la universidad deba aportar de formación a sus estu-

diantes sea cual sea su carrera; y las *segundas*, serían aquellas competencias propias de cada perfil profesional.

Otro matiz, dentro de la definición de competencia es el que narra Perrenoud (2004, p. 11) pues «es la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones». Destaca tres elementos: la situación, los recursos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento para orquestar y movilizar recursos en situaciones reales.

Las competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestan tales recursos. Cada movilización es propia y única (Le Boterf, 2001). Este autor dice que es un constructo y es el resultado de una combinación pertinente de recursos (conocimiento, conocer cómo hacer, redes de información, redes de relación).

La competencia es un concepto dinámico que se lo otorga el hecho de la movilización y del contexto, así como la transferencia por el hecho de que implica operaciones cognitivas complejas de unión teoría-práctica, de reflexión (Portelance, 2005) y de aplicación correcta de tal aprendizaje a los contextos distintos de donde fueron aprendidas las competencias. Es decir, las competencias deben poder proyectarse en contextos distintos de donde se adquirieron. Implican conocer, conocer cómo, conocer haciendo, pueden ser entrenadas, pero lo que diferencia la competencia es la capacidad para decidir cómo actuar en el momento y contexto adecuado.

Otro nuevo matiz es el aportado por Eraut (1998). Distingue entre los autores que tratan las competencias como un concepto *situado socialmente* (socially situated concept), como la habilidad para realizar tareas y papeles de acuerdo con los estándares esperados; y aquellos otros que lo definen como *situado individualmente* (como capacidad o características personales). Es decir, la capacidad es vista como un constructo más general que puede definirse como «aquello que una persona puede pensar o hacer, dado el contexto apropiado para demostrarlo» (Eraut, 1998, p. 135). A su vez, las capacidades se relacionan con unos criterios de referencia efectivos en cada profesión.

Una definición bastante completa es la de Tejada (2005), quien califica la competencia como «conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave». Este concepto, según este mismo autor, lleva «al análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de ese análisis se movilizan los recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad».

En resumen, apreciamos que existen palabras que se repiten: movilizar («mobilizing»), integrar, orquestar, transferir, recursos, conocimientos, habilidades, actitudes y contexto. Incluso casi cada uno de estos conceptos está marcando una teoría fundamental o un giro epistemológico desde la psicología cognitiva, desde la sociología, desde la ética. La noción de competencia remite a situaciones problemáticas en que se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo. Una competencia es un saber hacer complejo, fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Los conocimientos o saberes teóricos se convierten en recursos o útiles que permiten actuar adecuadamente.

Competencias y la formación inicial

A poco que revisemos la literatura, los investigadores se preocupan de dilucidar cuáles son las habilidades que cualquier universitario debería poseer. Son interesantes los estudios de Auburn y Orifiamma (1990), de Marcelo (2001), de Barnett (2001), de Monereo y Pozo (2003) y el proyecto Tuning (2003).

Tejada (2005) entiende que está claro que la universidad debe tener como horizonte el potencial de empleabilidad para sus estudiantes. Pero cómo define la universidad la competencia. El profesor Zabalza (2003) plantea dos opciones: o bien se establecen competencias básicas y transversales a múltiples actuaciones profesionales posibles; o bien se elabora un mapa de competencias donde cada estudiante elige el tipo de orientación especializada que prefiere para su formación.

En cuanto a las competencias propias de los estudios de Magisterio, superada toda la tradición de los setenta, merecen destacarse los estudios de Zabalza (1994, 1996) quien sugiere varios tipos de competencias que los futuros profesores perfeccionarán en los centros (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997) quienes apuestan por unas competencias relacionadas con el contenido que tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (Comunicación, Metodología, Dirección de la clase, Evaluación), con la escuela y con el profesionalismo; la investigación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005): saber, saber hacer, saber estar y saber ser; y la proposición de Perrenoud (2004) quien diseña diez grandes grupos de competencias para concretar

la profesionalidad deseable, dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos que corren.

Pero una cosa es el saber (capacidad) y otra cosa la aplicabilidad del saber (competencia). Ser capaz no significa ser competente (Tejada, 2005). Por eso dice Le Boterf (2001) que saber actuar en un escenario es competencia. La capacidad de aprender es competencia. Es un proceso que no se acaba nunca. Esta definición inmediatamente nos lleva a preguntas como:

- ¿los alumnos son capaces y/o competentes al acabar sus estudios?;
- ¿el plan de estudios debe diseñarse en función de lo que la profesión exige?;
- ¿el prácticum estimula más las competencias o las capacidades o ambas?;
- ¿en qué medida influye la carrera y el prácticum en lograr un alumno capaz y competente?;

Tejada (2005) propone que un prácticum por competencias, contemplaría competencias de acción profesional relativas a: competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser).

Objetivos e hipótesis

Los objetivos que nos proponemos son:

- Estudiar las propiedades psicométricas del cuestionario creado para la investigación.
- Estudiar qué competencias adquiere el alumno de las distintas especialidades de Magisterio.
- Estudiar si existen diferencias entre las distintas especialidades en las competencias adquiridas.
- Estudiar si dichas competencias han sido adquiridas durante el prácticum o durante la carrera.

Las hipótesis son:

- Del objetivo 1:
 - Que ningún ítem correlaciona menos de 0'30 con la puntuación total.

- Que el cuestionario presenta una elevada fiabilidad.
- Que el cuestionario presenta una elevada validez.
- Objetivo 3:
 - Que existe un alto grado de acuerdo entre las distintas especialidades en las competencias adquiridas.
- Objetivo 4:
 - Que la mayor parte de las competencias se adquieren durante el prácticum.

Metodología

Muestra

Participaron en esta investigación 334 alumnos de tercer curso pertenecientes a las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Musical de la diplomatura de Magisterio. El porcentaje supera el mínimo 20% propuesto por Fox (1987) para considerar a la muestra representativa de la especialidad (Tabla I).

TABLA I. Datos descriptivos de la muestra para cada especialidad

Especialidad	N	n	%	Género			
				Hombre		Mujer	
				n	%	n	%
Infantil	173	82	47.39	13	15.9	69	84.1
Primaria	248	90	36.29	16	17.8	74	82.2
Física	125	72	57.60	50	69.4	22	30.6
Especial	89	25	28.08	3	12	22	88
Extranjera	110	41	37.27	16	39	25	61
Musical	85	24	28.24	15	62.5	9	37.5
Total	830	334	40.24	113	33.8	221	66.2

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM), diseñado para esta investigación (Anexo I). Se creó a partir de los ítems del cuestionario sobre Competencias Específicas Comunes a todos los magisterios (ANECA, 2005) más otros extraídos de la literatura (Perrenoud, 2004; Pérez, 2001, 2005; Pollard y Tann, 1997). Los ítems reflejan competencias sobre el saber, saber hacer, saber ser, saber estar, sobre la comunicación en el aula, la metodología de enseñanza, la dirección de una clase, la evaluación, la investigación, la profesionalidad y la reflexión.

Consta de 38 ítems y dos escalas de respuesta para cada ítem. En la primera, el sujeto debe indicar en qué grado considera que ha adquirido la habilidad enunciada, siendo 1= no la he adquirido en absoluto a 4= la he adquirido completamente. En la otra, debe indicar si la habilidad la adquirió durante la carrera o el prácticum o en ambos sitios. Se administró en una asignatura troncal de cada especialidad.

Análisis Estadísticos

Para el estudio psicométrico del cuestionario, se recurrió a la correlación ítem-total que nos indica si los ítems se relacionan de forma homogénea con la escala a la que pertenecen y el Alfa de Cronbach cuyo coeficiente nos informa de su variabilidad, es decir, de cómo cambia si un ítem es eliminado; la consistencia interna y la correlación entre las dos mitades donde el test se divide en dos partes, siendo necesario calcular la correlación entre ambas partes; y, por último, un análisis de componentes principales para su validez. Consiste en condensar la información aportada por un conjunto de variables en un conjunto de componentes, también llamados factores, para explicar la variabilidad observada en la matriz de información.

Después, se extrajeron los descriptivos de tendencia central y dispersión para conocer cuáles eran las competencias informadas en los cuestionarios. Con ellos obtenemos una visión global de la muestra y su forma de distribución.

Antes de estudiar si dichas competencias informadas se habían adquirido durante la carrera o el prácticum se averiguó mediante ANOVA si existían diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades respecto a las competencias informadas. En aquellas en las que el ANOVA reveló diferencias entre las especialidades, se practicó un análisis de contingencias entre competencias y lugar pero por capas, siendo la capa la especialidad. Con éste, averiguamos si existe alguna relación o asociación estadísticamente significativa entre las variables.

Resultados

Del objetivo I. Estudiar el cuestionario

Análisis de ítems

En primer lugar, se obtuvo la correlación de cada ítem con el total, tanto para la muestra total como para cada especialidad. De acuerdo con Nurosis (1993), la correlación de cada

ítem con el total debería ser mayor de 0.3 para aceptar que los ítems están homogéneamente relacionados con la escala a la que pertenecen. Para comprobar si las correlaciones ítems-total para cada especialidad se encontraban en los límites aceptables, se obtuvieron los estadísticos descriptivos y el intervalo de confianza al 95% para dichas correlaciones (Tabla II). Los resultados mostraron que para la muestra total y para todas las especialidades el límite inferior del intervalo de confianza (95%) era superior a 0.3.

TABLA II. Media, mediana, desviación típica e intervalos de confianza de las correlaciones ítems-total

Especialidad	Media	Mediana	Desviación típica	Intervalo de confianza (95%)
Infantil	0.41	0.39	0.11	0.37 - 0.44
Primaria	0.41	0.41	0.12	0.36 - 0.44
Educación Física	0.43	0.44	0.11	0.40 - 0.47
Especial	0.64	0.67	0.16	0.59 - 0.69
Lengua Extrajera	0.54	0.53	0.14	0.50 - 0.59
Musical	0.55	0.55	0.18	0.49 - 0.61
Total	0.48	0.49	0.08	0.45 - 0.51

En segundo lugar, se estudió cómo se modificaba la consistencia interna del cuestionario (alfa de Cronbach) cuando el ítem era eliminado. Tanto para la muestra total (nunca inferior a .9241) como para cada especialidad, la consistencia permanecía prácticamente invariable cuando el ítem correspondiente era eliminado. Por tanto, atendiendo a los resultados del análisis de ítems, no se eliminó ningún ítem.

Análisis de la fiabilidad

A continuación se examinó la fiabilidad del cuestionario analizando su consistencia interna y la correlación entre las dos mitades. Para la primera, se obtuvo el alfa de Cronbach tanto para la muestra total como para las distintas especialidades. Los resultados mostraron que el cuestionario presenta una buena consistencia interna oscilando los valores entre 0.894 para Educación Infantil y Primaria y 0.965 para Educación Especial.

Para la segunda, se aplicó el procedimiento de las dos mitades. Para ello se obtuvo la correlación de Spearman-Brown entre cada mitad y el alfa de Cronbach para cada mitad. Los resultados mostraron una buena correlación entre las dos mitades, oscilando los valores entre 0.818 para Educación Primaria y 0.920 para Educación Musical. En el caso del alfa de Cronbach para cada mitad osciló entre 0.810 para Educación Primaria y 0.954 para Educación Especial.

Los estudios de fiabilidad avalan que el cuestionario presenta una buena fiabilidad y una alta consistencia interna.

Análisis de la validez

A continuación se investigó la validez de constructo del cuestionario. Se obtuvo la estructura factorial del cuestionario mediante análisis de componentes principales. Los resultados advirtieron que el cuestionario no tenía una estructura unifactorial sino una estructura compuesta de 9 factores. Estos alcanzan el 55% de la varianza. El análisis factorial muestra un factor que explica más que el resto de los factores. El resto sólo explican un pequeño porcentaje del total de la varianza explicada.

En resumen, si consideramos los resultados del análisis de ítems, de los estudios de fiabilidad y de los de validez podemos considerar que el CCPM es un instrumento útil para evaluar las competencias profesionales adquiridas por los alumnos de Magisterio.

Del objetivo 2: estudiar qué competencias son adquiridas

En el caso de la muestra total, los ítems 4, 6, 15 y 16 obtienen una mediana de 2, es decir, los alumnos consideran que tienen poca competencia en esas competencias. Estos ítems se refieren a si el alumno posee formación científico-cultural y tecnológica, si tiene competencias para analizar las diversas concepciones de la educación, si posee competencias para desarrollar la función tutorial y, por último, para investigar. Por otro lado, los alumnos creen que poseen mucha competencia (mediana de 4) para respetar las diferencias individuales (ítem 5) y trabajar en equipo (ítem 18). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes (mediana 3).

Si profundizamos por especialidades, hay una serie de ítems en los que *todas* coinciden. Se muestran muy competentes en el respeto a las diferencias individuales (ítem 5). En cambio lo son poco en la formación tecnológica (ítem 4), en la investigación (ítem 16) y en la función tutorial (ítem 15).

En el caso de la especialidad de Educación Infantil, los alumnos poseen mucha competencia para trabajar en equipo (ítem 18), reconocer la necesidad de formación continua (ítem 24) y distribuir espacios y tiempo (ítem 38). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Primaria, 6, 7 y 20 obtienen una mediana de 2, es decir, poca competencia. Estos ítems se refieren a si el alumno sabe cuestionar las diversas concepciones de la educación (ítem 6), si sabe diseñar proyectos educativos para adaptar el currículum al contexto sociocultural (ítem 7) y si sabe colaborar con otros sectores de la comunidad educativa y el entorno (ítem 20). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Física, creen que poseen mucha competencia para trabajar en equipo (ítem 18), asumir la dimensión ética de la profesión

(ítem 22) y llevar solo un aula (ítem 28). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Especial, los ítems 3, 6, 7, 9, 11, 13 y 30 obtienen una mediana de 2, es decir, poca competencia en esas áreas. Estos ítems se refieren a si el alumno posee conocimiento de los contenidos (ítem 3), si sabe cuestionar las diversas concepciones de la educación (ítem 6), si sabe diseñar proyectos educativos para adaptar el currículum al contexto sociocultural (ítem 7), organizar la enseñanza ajustándola al nivel educativo (ítem 9), integrar actividades educativas y nuevas tecnologías (ítem 11), usar la evaluación en su función pedagógica (ítem 13) y diseñar pruebas para evaluar el aprendizaje (ítem 30). Por otro lado, poseen mucha competencia para trabajar en equipo (ítem 18). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Lengua Extranjera, los ítems 6, 7 y 27 obtienen una mediana de 2, es decir, poca competencia. Estos ítems se refieren a si sabe cuestionar las diversas concepciones de la educación (ítem 6), si sabe diseñar proyectos educativos para adaptar el currículum al contexto sociocultural (ítem 7) y por último, conocimiento de los documentos institucionales que existen (ítem 27). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

En el caso de la especialidad de Educación Musical, aducen mucha competencia para tener una imagen realista de sí mismo (ítem 21), reconocer la necesidad de formación continua (ítem 24) y entender el lenguaje específico de los profesionales (ítem 29). En el resto de los ítems los alumnos se consideraban bastante competentes.

TABLA III. Frecuencia y porcentaje de las medianas para cada especialidad

Especialidad	No la poseo	La poseo poco	La poseo bastante	La poseo mucho
	%	%	%	%
Infantil	0%	8%	81%	11%
Primaria	0%	16%	81%	3%
Física	0%	8%	81%	11%
Especial	0%	26%	69%	5%
Lengua Extranjera	0%	13%	84%	3%
Musical	0%	8%	81%	11%
Total	0%	11%	84%	5%

Del objetivo 3: diferencias por especialidades

Una vez estudiadas las competencias para las distintas especialidades y vista la variabilidad que presentaban se procedió a comprobar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas. Para ello, se realizaron 38 ANOVA para un diseño

univariado entre grupos, siendo la variable «especialidad» el factor y las respuestas en cada ítem las variables dependientes. Los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente en 14 variables (36.8%) (Tabla IV) y no existían diferencias entre las especialidades en 24 variables (63.2%).

Para los ítems en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se realizaron análisis *a posteriori*, utilizando el test de Scheffé, para conocer cómo las especialidades diferían entre sí (Tabla IV). Así, para el ítem 2, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Primaria y Educación Física, siendo Educación Primaria la especialidad que puntuó menos (media= 2.71) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.12). Para el ítem 3, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y Educación Primaria y especial, siendo Educación Infantil la que obtuvo la media más alta (media= 3.03) y Educación Primaria (media= 2.65) y Educación Especial (media= 2.36) las más bajas. Para el ítem 4, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y Educación Especial, siendo Educación Infantil la que obtuvo la media más alta (media= 2.47) y Educación Especial (media= 1.88) la más baja. Para el ítem 7, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y la Educación Primaria y especial, siendo Educación Primaria y la especial las especialidades que puntuaron menos (media= 2.47 y 2.24, respectivamente) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.02). Para el ítem 19, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y la Educación Primaria y especial, siendo Educación Primaria y la especial las especialidades que puntuaron menos (media= 2.96 y 2.80, respectivamente) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.34). Para el ítem 27, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y Lengua Extranjera, siendo Lengua Extranjera la especialidad que puntuó menos (media= 2.43) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.05). Para el ítem 28, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y la Educación Física con la Educación Especial, siendo la Educación Especial la especialidad que puntuó menos (media= 1.29) y la Educación Infantil y Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.30 y 3.34, respectivamente). Para el ítem 29, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Física y la Educación Primaria y especial, siendo Educación Primaria y especial las especialidades que puntuaron menos (media= 2.81 y 2.72, respectivamente) y Educación Física la que obtuvo la media más alta (media= 3.33). Para el ítem 30, los

resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Especial y Educación Física, Musical y Lengua Extranjera, siendo la educación especial la que menos puntuó (media= 2.28) y Educación Física, Musical y Lengua Extranjera las que más puntuaron (media= 3.11, 3.12 y 3.19, respectivamente). Por último, para el ítem 34, los resultados mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Infantil y Educación Primaria, siendo Educación Infantil la que obtuvo la media más alta (media= 3.15) y Educación Primaria (media= 2.76), la más baja.

En resumen, en 14 de las 38 variables existían diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades, siendo el patrón general de estas diferencias que las especialidades de Educación Especial y Educación Primaria puntuaban significativamente menos que las especialidades de Educación Infantil y Física, que eran las que más puntuaban.

TABLA IV. Anovas de las diferencias entre especialidades para cada ítem

Ítems	F	p	An. a posteriori (Test de Scheffe)
2	3.05	.010	EP<EF
3	5.02	.000	EI>(EP=EE)
4	2.98	.012	EI>EE
7	5.80	.000	EF>(EP=EE)
19	3.72	.003	EF>(EP=EE)
27	3.49	.004	EF>LE
28	4.10	.001	(EI=EF)>EE
29	5.36	.000	EF>(EP=EE)
30	6.07	.000	(EF=LE=EM)>EE
34	3.20	.008	EI>EP

Nota: X= media aritmética; DT= desviación típica; EI= educación infantil; EP= educación primaria; EF= educación física; EE= educación especial; LE= lengua extranjera; EM= educación musical; = opinan igual; > opinan distinto

Del objetivo 4: competencias según el lugar

Por último, se procedió a estudiar si las competencias informadas por los alumnos en el CCPM se adquirían predominantemente durante la carrera, el prácticum o en ambos sitios. Debido a las diferencias encontradas entre las especialidades, se analizarán aquellos ítems en los que había diferencias.

Se realizaron 14 análisis de contingencia, combinando cada ítem (competencia: nada, poco, bastante, mucho) con las tres posibilidades de adquisición (carrera, prácticum, ambos) y con la especialidad de magisterio (Infantil, Primaria, Física, especial, Lengua Extranjera y Educación Musical). Los resultados mostraron que existía una asociación estadísticamente significativa en 11 de los 14 análisis. El análisis de los porcentajes mostró que en 7 de los 14 análisis se alcanzó la significación estadística porque el mayor porcentaje

de respuesta se dio para la opción «ambos» y el menor porcentaje para la opción «carrera» para la especialidad o especialidades significativas. Así, en el ítem 2, fue estadísticamente significativa la asociación para Educación Primaria; en el ítem 3, lo fue para Lengua Extranjera; en el ítem 4, para Educación Física; en el ítem 19, para Lengua Extranjera; en el ítem 30, para Educación Primaria; en el ítem 31, para Educación Primaria; y en el ítem 34, para Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Musical.

Por otro lado, en 3 de los 14 análisis se alcanzó la significación estadística porque el mayor porcentaje de respuesta se dio para la opción «prácticum» y el menor para «carrera» para la especialidad o especialidades significativas. Así, en ítem 8, fue estadísticamente significativa la asociación para Educación Primaria; en ítem 28, para Educación Física y Educación Musical; y en el ítem 29, para Lengua Extranjera.

Tan sólo para el ítem 38 existió una asociación estadísticamente significativa diferenciada para «prácticum» o «ambos», según la especialidad. Así, en este ítem, existió asociación significativa para «prácticum» en la especialidad de Educación Física y para «ambos» en Lengua Extranjera y Educación Musical.

Por último, no existió asociación significativa para ninguna especialidad en los ítems 6, 7 y 27.

En resumen, considerando los hallazgos estadísticamente significativos, se aprecia que mayoritariamente los alumnos creen que tanto la carrera como el prácticum son los lugares donde se adquieren las competencias profesionales, pero que existen ciertas competencias donde el prácticum es más importante para dicha adquisición. Por otro lado, también se aprecia que no existe ninguna competencia profesional que los alumnos consideren que el lugar predominante de adquisición sea sólo la carrera. Por último, en seis competencias, los alumnos de las especialidades contestaron por igual a carrera, prácticum y ambos, no existiendo asociación estadísticamente significativa (Tabla IV), es decir, no hay preferencia por un lugar, se adquiere por igual en los distintos momentos.

TABLA V. Resumen de los hallazgos estadísticamente significativos en los análisis de contingencia

Competencia	Especialidad	Carrera	Prácticum	Ambos
1	Todas			√
2	Primaria			√
3	L. Extranjera			√
4	E. Física			√
5	Todas			√
6	Ninguna			
7	Ninguna			
8	Primaria		√	
9	Todas		√	

10	Todas	√	
11	Todas	√	
12	Todas		√
13	Todas		√
14	Todas	√	
15	Todas		√
16	Todas	√	
17	Todas		√
18	Todas		√
19	L Extranjera		√
20	Todas		√
21	Todas		√
22	Ninguna		
23	Todas		√
24	Ninguna		
25	Todas	√	
26	Todas		√
27	Ninguna		
28	E. Física	√	
	Musical	√	
29	L Extranjera	√	
30	Primaria		√
31	Primaria		√
32	Ninguna		
33	Todas	√	
34	Primaria		√
	L Extranjera		√
	Musical		√
35	Todas		√
36	Todas		√
37	Todas	√	
38	E. Física	√	
	L Extranjera		√
	Musical		√

Discusión

El objetivo general de este trabajo de investigación fue conocer qué competencias profesionales se adquieren durante el periodo de formación inicial. Este objetivo general se dividió en varios objetivos específicos como estudiar la bondad del cuestionario, conocer las competencias profesionales que adquieren los alumnos, estudiar las posibles diferencias en competencias entre las especialidades y si dichas competencias se adquirirían más durante la carrera o el prácticum.

Sobre propiedades psicométricas

Con respecto a la bondad del CCPM, los resultados constatan que está bien construido y presenta buena fiabilidad y una validez aceptable.

Los resultados del análisis de ítems han mostrado que todos los ítems contribuyen de modo aceptable al cuestionario, superando todos el criterio del 0.30 cuando se analizaba la muestra total. Cuando este mismo análisis se realizó por especialidades, algunos ítems correlacionaron por debajo del criterio. Desde nuestro punto de vista, este hecho se debe fundamentalmente al reducido, aunque representativo, tamaño de la muestra en algunas especialidades. Este argumento se ve apoyado por hechos: Primero, ninguno de los ítems que en alguna especialidad no alcanzó el criterio, dejó de alcanzarlo para la muestra total, es decir, con mayor tamaño de muestra todos los ítems contribuían al cuestionario; y, segundo, no existe consistencia del ítem que puntuó menos del criterio a través de las especialidades, es decir, los ítems que puntuaron por debajo en cada especialidad fueron diferentes. Por este motivo, consideramos que la hipótesis primera del estudio se ha confirmado.

Por otro lado, con respecto a la fiabilidad, los dos procedimientos utilizados han mostrado unos resultados muy buenos. En relación con la consistencia interna, tanto para la muestra total como para las especialidades, el menor valor obtenido fue de 0.89 y respecto a la fiabilidad por el procedimiento de las dos mitades, el menor valor obtenido fue de 0.86. Esto nos permite afirmar que la hipótesis segunda también se ha confirmado.

Por último, respecto a la validez, los resultados han mostrado un constructo constituido por nueve factores que explicarían el 55% de la varianza. Este porcentaje de varianza explicada se considera modesto y se ve influido por varios factores. El primero, la dificultad de definición del constructo de competencia profesional que tiene que incluir necesariamente tanto factores relacionados con las actitudes, con las aptitudes como con los conocimientos técnicos. Así, algunos estudios sobre competencias docentes, sitúan 10 grandes bloques (Perrenoud, 2004), 8 bloques Pollard y Tann (1997), 4 por parte de Tejada (2005) y la ANECA (2005) recoge 4 bloques. Por otro lado, el propio constructo de competencia profesional del maestro es multidimensional y polisémico. Así, nuestros resultados coincidirían con los de los anteriores autores, en el sentido de encontrar numerosas dimensiones en el constructo.

Por tanto, entendemos que la varianza explicada encontrada, aunque modesta, está dentro de lo esperable. Por este motivo, aceptamos la hipótesis tercera como parcialmente cumplida. En resumen, los datos obtenidos permiten afirmar que el CCPM es un instrumento útil para los objetivos del estudio.

Sobre el análisis de las competencias

Los alumnos consideran que poseen la mayoría de las competencias profesionales y esto ocurre en todas las especialidades. Por tanto, se puede considerar que los alumnos se creen competentes para desarrollar su profesión.

Se localizan algunos ítems en los que existe congruencia en todas las especialidades sobre su «no competencia», a saber, sobre la formación científico-cultural y tecnológica, si sabe analizar las diferencias culturales o si participa en proyectos de investigación. Todo indica su poca formación en el área científica. Aunque se contemplen en alguna especialidad asignaturas optativas sobre investigación educativa, la casuística de horarios, de limitación de asignaturas por especialidades, de itinerarios en optativas, de solapamiento, en realidad, hace difícil que se cursen por la mayoría de los alumnos. Una posible solución estaría en el prácticum. Es el momento ideal para que el alumno mire la práctica de forma reflexiva, «en forma de pregunta» (Pérez, 2001) y sea capaz de indagar sobre ella.

Sin embargo, aunque existe congruencia en todas las especialidades, también existen diferencias. La especialidad de Educación Especial es la que presenta mayor número de ítems en los que los alumnos se consideran poco competentes y, en menor grado, también la Educación Primaria y Lengua Extranjera. Mayoritariamente son los ítems 3, 4, 6, 7, 9, 13, 15, 16, indicando que las competencias referidas al saber hacer no las potenciamos demasiado entre el alumnado. Son los de Educación Infantil, Física y Musical, los que más competencias dicen poseer.

Sobre las diferencias entre especialidades

Los resultados mostraron que mayoritariamente no existían diferencias estadísticamente significativas en el 63,2% de los ítems pero sí en el 36,8%.

El análisis de los ítems en los que había diferencias ha mostrado que dichas diferencias surgen principalmente porque las especialidades de Educación Especial y Primaria han puntuado menos en esos ítems que las especialidades de Educación Física e Infantil. Estas diferencias deben hacernos reflexionar al profesorado de la titulación e investigar y profundizar más y averiguar si la causa es la formación del profesorado universitario, su actitud ante el prácticum, el tipo de alumnado que cursa estas especialidades y su grado de implicación. En el caso de Infantil, tanto el profesorado de esta titulación como su alumnado están muy satisfechos tanto con los resultados,

como con la formación impartida, incluso con su plan de estudios, según se desprende del Informe de Autoevaluación de la especialidad de Educación Infantil (Campos, Neuman, Conde, Pérez, Jaldo, Martínez, 2005).

La pregunta que nos hacemos es, ¿por qué la ANECA no ha preguntado a los estudiantes de las distintas especialidades de Magisterio sobre las competencias, antes de hacerlo a cualquier otro colectivo, o al menos después? Ha dirigido su atención a maestros, inspectores, directores y otros agentes sociales, en total 891 personas. En nuestra investigación 334 alumnos de Magisterio han dicho qué competencias poseen y cuáles han adquirido en la carrera o en el prácticum o en ambos momentos. No podemos pensar que partimos de cero, que antes de las competencias actuales no se hacía nada en la formación inicial *ni se formaba sin conseguir algo*. No sabemos por qué razón se intenta vender la idea de que todo este fenómeno de las competencias es algo *distinto, necesario y nuevo*. Pero es que los datos de esta investigación contradicen esa idea, ya que los alumnos dicen que poseen en gran medida las competencias sobre las que han sido encuestados. Y tales competencias, entre otras, son las defendidas por la ANECA. Estos alumnos han estudiado con el último Plan de Estudios de 2000, sin pensar en competencias.

Sobre el lugar de adquisición

Una vez conocidas en qué competencias existían diferencias estadísticamente significativas se estudió si dichas competencias se adquirían principalmente durante la carrera, durante el prácticum o en ambos lugares, haciendo dicho estudio por especialidad en aquellas competencias en las que existían diferencias entre especialidades. Los resultados mostraron que mayoritariamente (52,6%) las competencias se adquieren tanto en la carrera como durante el prácticum, que el 29% de las competencias se adquiere mayoritariamente sólo durante el prácticum, que en el 15,8% no se alcanzó asociación estadísticamente significativa y que para el ítem 38 dependía de la especialidad. Además, en ninguna competencia los alumnos informaron que la carrera fuera la única fuente de adquisición.

El análisis de los ítems que se adquieren mayoritariamente durante el prácticum revela que corresponden a competencias relacionadas con la persona e implicadas en el desarrollo profesional del maestro. Ejemplos de estas competencias se refieren a promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, seleccionar los materiales para las clases, saber controlar la disciplina en clase, llevar un aula solo, etc. Dichas competencias están relacionadas con la práctica diaria y los alumnos tienen la posibilidad de desarrollarlas sólo durante el prácticum.

Debemos destacar también el hecho de que ninguna competencia profesional haya sido seleccionada como de adquisición mayoritaria durante la carrera. Una posible explicación para este dato estriba en el carácter teórico de la formación universitaria que es muy necesaria para formar un profesional competente pero que requiere una oportunidad de aplicación práctica durante el prácticum para que el alumno se considere competente. Por este motivo, desde nuestro punto de vista, los alumnos mayoritariamente seleccionaron la opción «ambos».

Por otro lado, el análisis del ítem 38 («Hasta qué punto sabes distribuir los espacios y tiempos dentro de un aula: ...») ha mostrado efectos diferentes entre la especialidad de Educación Física que adquiere la competencia principalmente durante el prácticum y las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Musical que adquieren las competencias tanto durante el prácticum y durante la carrera. Esto podría ser explicado por los requerimientos técnicos específicos de cada especialidad que explicaría que los estudiantes de Educación Física dependan más del prácticum que las otras especialidades para adquirir la competencia en la distribución de espacios.

Conclusiones

De la presente investigación se obtienen las siguientes conclusiones:

- El Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro (CCPM) es un instrumento útil para recoger la opinión de los participantes sobre el haber o no conseguido determinadas competencias.
- Los alumnos dicen disponer de la mayoría de las competencias.
- Las especialidades de Educación Especial y Primaria son en las que los alumnos encontraban más déficits en su competencia, aunque éstos son minoritarios, y las especialidades de Educación Infantil, Musical y Física como las especialidades en las que los alumnos se consideran más competentes.
- Los alumnos de Magisterio adquieren las competencias profesionales tanto de la carrera como del prácticum y de modo similar en las distintas especialidades.
- Un porcentaje considerable, aunque no mayoritario de las competencias, se adquieren principalmente durante el prácticum
- Ninguna competencia se consigue sólo en la carrera.

Estas dos últimas conclusiones conducen a que replanteemos el sistema formativo del prácticum, ya que con los nuevos títulos de Grado, el prácticum cobra un nuevo sentido formativo para todos los agentes que intervienen en él: alumnado, profesorado de los colegios y profesorado de la facultad.

La formación por competencias en el prácticum obliga al replanteamiento de una serie de interrogantes: ¿Cómo comprobaremos que un alumno es capaz y competente durante el prácticum? Las plataformas virtuales de supervisión servirían de gran ayuda (Aula Web, Ágora Virtual...). ¿Qué exigiremos al alumno (memoria, mapas conceptuales, resolución de casos, contrastación de teoría, supervisión reflexiva, informe autobiográfico narrativo, biogramas...)? ¿Cómo provocaremos la aplicación de la teoría (capacidad) a la práctica (competencia)? ¿Cómo estimularemos esta situación desde la facultad y desde los Centros? ¿En qué formaremos tanto al supervisor como al tutor? ¿Será necesario cerciorarse de la capacidad y competencia tanto del tutor como del supervisor?

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA
- AJELLO, A. M. (1999). Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica, en *API*, 5-6, 87-93. En M.A. ZABALZA (2003): o. c.
- AUBERN, S. & ORIFIAMMA, R. (1990). *Les competences de 3em dimension*. Paris, Conservatorio de Arts e Metier. En M.A. ZABALZA (2003): o. c.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- CAMPOS, M.L., NEUMAN, V., CONDE, J.L., PÉREZ, M.P., JALDO, C. Y MARTÍNEZ, C. (2005). *Evaluación de la titulación: Maestro Especialista en Educación Infantil*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- ERAUT, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), 127-139.
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARCELO, C. (2001). Función docente: nuevas demandas para viejos propósitos. En C. MARCELO (coord.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
- MONEREO, C. Y POZO, J. J. (2003). La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. MONEREO Y J. J. POZO (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- NUROSIS, M. (1993). *SPSS. Statistical data analysis*. New York: SPSS Inc.
- PÉREZ, M. P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las Etapas de Educación Infantil y Primaria: un Modelo Reflexivo de Supervisión*. Granada, Tesis doctoral.
- (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Oporto: Edições ASA.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- POLLARD, A. & TANN, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- ZABALZA, M. A. (1994). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación de programa y de los estudiantes. En L. MONTERO, B. CEBREIRO Y M. A. ZABALZA (coords.), *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Departamento de D.O.E.
- (1996). El Prácticum y los centros de desarrollo profesional. En AA.VV, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE.
- (2003). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M. RAPOSO (COORDS), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.

ZABALZA, M. A. Y ESCUDERO, J. M. (2004). Conclusiones: diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En A. VILLA, C. YÁÑIZ, J. SOLABARRIETA, M. A. ZABALZA, F. TRILLO, A. CID Y C. MOYA, *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 2.

Fuentes electrónicas

PROYECTO TUNING (2003). *Sintonización y armonización de estudios entre países europeos*. Consultado el 15 de noviembre de 2004, de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

PORTELANCE, L. (2005). *En aval de l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement: une compréhension commune de la formation à l'enseignement*. Consultado el 15 de septiembre de 2005, de <http://www.acfas.ca/acfas73/C1443.HTM>

TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 30 de abril de 2006, de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

Dirección de contacto: María Purificación Pérez García. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada, España. E-mail: mpperez@ugr.es

ANEXO I

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO	1	2	3	4	Durante Carrera	Durante Prácticum	Ambos
1. En qué medida posees la capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje)							
2. En qué medida posees la capacidad para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)							
3. En qué medida tienes conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, de su singularidad epistemológica y de su didáctica							
4. En qué medida posees formación científico-cultural y tecnológica							
5. En qué medida posees la capacidad de respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa							
6. En qué medida sabes analizar y cuestionar las concepciones de la educación que propone tanto la Administración Educativa como las que surgen de las investigaciones							
7. Hasta qué punto sabes diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural							
8. En qué medida sabes promover el aprendizaje autónomo de los alumnos según su nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación							
9. En qué medida posees la capacidad para organizar la enseñanza, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo							
10. Hasta qué punto posees la capacidad de preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en las distintas áreas							
11. En qué medida sabes utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación							
12. Hasta qué punto sabes promover la calidad de los contextos (aula/centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que garantices el bienestar del alumno							
13. En qué medida sabes utilizar la evaluación, en su función pedagógica (elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y aprendizaje) y no meramente acreditativa							
14. Hasta qué punto tienes la capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva							
15. En qué grado sabes desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y a padres							
16. Hasta qué punto participas en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje							
17. En qué medida posees la capacidad de comunicación: expresión oral, escrita, gestual...							
18. Hasta qué punto posees la capacidad de trabajar en equipo con los compañeros compartiendo saberes y experiencias							
19. En qué medida sabes dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas							
20. Hasta qué punto posees la capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno							
21. Hasta qué punto tienes una imagen realista de ti mismo, asumes responsabilidades y relativizas las posibles frustraciones							
22. En qué medida sabes asumir la dimensión ética de la profesión de maestro, potenciando en el alumno una actitud de ciudadanía crítica y responsable							
23. Hasta qué punto tienes adquirido el compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral							
24. En qué medida asumes la necesidad de tu desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de tu propia práctica							

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO	1	2	3	4	Durante Carrera	Durante Prácticum	Ambos
25. En qué medida sabes controlar la disciplina en el aula							
26. En qué medida sabes cómo funciona un centro: qué hace el director, jefe de estudios...							
27. En qué medida sabes qué documentos institucionales existen: PEC, PCC, UD, ACI							
28. Hasta qué punto tienes capacidad de llevar un aula tú solo/a							
29. Hasta qué punto posees la capacidad de entender el lenguaje específico que utiliza un profesional en ejercicio							
30. En qué medida sabes diseñar una prueba para evaluar el aprendizaje del alumno							
31. Hasta qué punto posees tu propia teoría personal de la enseñanza							
32. Hasta qué punto sabes comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que tú creías que era							
33. Hasta qué punto sabes analizar el efecto que produce tu enseñanza							
34. Hasta qué punto posees la capacidad de reflexionar sobre la repercusión de tu enseñanza sabiendo que tu reflexión hará que modifiques tu actuación en el aula							
35. En qué medida tienes la capacidad de cuestionarte qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué							
36. En qué medida posees la capacidad de formular hipótesis sobre tu actuación en el aula							
37. Hasta qué punto sabes situarte ante los problemas que se plantean en un aula: falta atención, motivación, dificultad de los contenidos							
38. Hasta qué punto sabes distribuir los espacios y tiempos dentro de un aula: colocar los niños, decorar aula, repartir los materiales, qué hacer al entrar, al salir, antes y después del recreo							

Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares¹

Assesment of a mediation programme for conflict resolution in schools in the Community of Madrid

Juan Carlos Torrego Seijo

Universidad de Alcalá. Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica. Alcalá de Henares, España

Arturo Galán González

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE). Madrid, España

Resumen

INTRODUCCIÓN. La incorporación de equipos de mediación de conflictos a los centros escolares nace de la inquietud por responder de un modo educativo a los problemas de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Sin duda, es muy reciente la inserción de estructuras de mediación en el ámbito escolar, pero son mucho más escasas las investigaciones orientadas a conocer el impacto real de estos programas en la mejora de la convivencia en los centros. **METODOLOGÍA.** El presente artículo aporta los principales resultados obtenidos de la evaluación del programa de implantación de equipos de mediación en 24 centros educativos de la Comunidad de Madrid (España), durante un periodo de 4 años. Debido al carácter exploratorio y descriptivo del estudio hemos podido obtener datos relevantes que contribuirán en el futuro a enriquecer y rediseñar el funcionamiento de la mediación y

¹ Este artículo se basa en el Informe inédito titulado Investigación Evaluativa del Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas de la Comunidad de Madrid. Equipo de investigación: Dirección: Juan Carlos Torrego Seijo Universidad de Alcalá; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Mario Martín Bris, Universidad de Alcalá; Belén Dronza Núñez, Centro de Investigación por la Paz FUHEM.

del proyecto en su conjunto. **RESULTADOS.** Algunos de los resultados más relevantes apuntan que casi el 71% de los centros acogidos al proyecto lo estiman como una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos. Además, los equipos de mediación están desarrollando una función polivalente, que trasciende la mera mediación de conflictos, es decir, están ejerciendo tareas orientadas al desarrollo y mejora de la convivencia en el centro. **CONCLUSIÓN.** Parece que la mediación contribuye a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios, canalizando una parte de los conflictos hacia este nuevo procedimiento.

Palabras clave: Evaluación de programas de resolución de conflictos en la escuela, mediación de conflictos, resolución de conflictos, convivencia en la escuela, violencia escolar.

Abstract

INTRODUCTION. Conflict resolution teams in schools raised from a need to answer, from an educational context, to the problems dealing with discipline, well-being (convivencia) and violence. Recently, conflict resolution structures have become part of the school organizations. Probably, this reason could explain the scarce research on the real impact these programmes have implied in the improvement of school climate and the diminution of conflicts. This paper shows the results from the implementation of mediation teams in twenty four schools in the community of Madrid (Spain) for a four year follow up.

METHODOLOGY. The methodology is mainly exploratory and descriptive. We have obtained data which will help redesign future mediation schemes and the development of the programme as a whole. **RESULTS.** The most relevant results report that 71% of the schools where the programme took place perceive it as a positive tool to improve school climate and conflict resolution. Furthermore, the mediation teams are performing different functions within the school and not only restricted to mediation in specific cases. In fact, they are working towards an improvement of the *well-being* of schools as a whole. **CONCLUSIONS.** It seems that the mediation strategies promote a drop of the disciplinary proceedings.

Key Words: Program evaluation of conflict solving in school, conflict mediation, conflict resolution, wellbeing in education, violence in school.

Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares de la Comunidad de Madrid

Los problemas de convivencia o de disciplina y la prevención de la violencia escolar representan sin duda una de las cuestiones que actualmente está suscitando más interés tanto en la vida de los centros educativos como en la sociedad en su conjunto. La incorporación de equipos de mediación a los centros escolares nace de la inquietud por responder educativamente a esta preocupación. Presentamos un nuevo planteamiento que se distingue por una forma de afrontar los conflictos en la que predominan los valores de la cooperación, el diálogo, el respeto y la sensibilidad por el otro, con el fin de crear un clima más satisfactorio en las relaciones interpersonales dentro de los centros escolares.

Los programas de mediación escolar aparecen en España a partir de 1993 en algunos centros educativos del País Vasco y Cataluña. Posteriormente se implementa un amplio programa en la Comunidad de Madrid –en el que se centra este artículo– impulsado desde el Departamento de Orientación Escolar del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado «Las Acacias».

La inserción de estructuras de mediación de conflictos en el ámbito escolar es muy reciente, y son muy escasas las investigaciones orientadas a conocer el impacto real de estos programas en la mejora de la convivencia en los centros. Este estudio pretende realizar una aportación al conocimiento en este campo, ya que presenta los principales resultados obtenidos de la evaluación del programa de implantación de equipos de mediación en centros educativos de la Comunidad de Madrid (España), durante el período transcurrido entre 1998-2002. Asimismo, se ofrece un brevísimo avance del segundo período de implantación del programa (2003-2007).

La mediación de conflictos en instituciones educativas

La mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas con la ayuda de una tercera persona imparcial, el mediador. Los mediadores pueden ser alumnos, profesores, madres, padres o personal no docente. No son ni jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad. La mediación requiere la

colaboración y el diálogo de las partes implicadas. Se dirige hacia la resolución de conflictos relacionados con la transgresión de las normas de convivencia, amistades que se han deteriorado, situaciones que desagraden o parezcan injustas, malos tratos o cualquier tipo de problemas entre miembros de la comunidad educativa.

La reflexión sobre la mediación y sus posibilidades para hacer frente a conflictos viene siendo abordada desde distintos enfoques o modelos (Suárez, 1996; Boqué, 2003). En primer lugar, destacamos el *modelo de solución de problemas*, denominado así por Burgess y Burgess (1997), o también Tradicional Lineal (Suarez, 1996), siendo su característica principal el que está centrado en la obtención del acuerdo; también es el enfoque que se sigue en la conocida escuela de negocios de Harvard, siendo sus principales autores Fisher y Ury (1996, 2000). Podemos encuadrarlo dentro de una tradición teórica de índole más racional y técnica, en el sentido de que asume una explicación muy lineal del conflicto, no prestando interés al contexto de comunicación ni a elementos de naturaleza histórica y relacional; se interesa fundamentalmente por el contenido de la comunicación y no por los elementos relacionales, y tampoco subyace una preocupación de índole ética respecto al contenido del acuerdo.

En segundo lugar, sobresale *el modelo transformativo* (Suarez, 1996), que se centra en el crecimiento personal, siendo sus autores más reconocidos Bush y Folger (1996). En esta línea tenemos también las aportaciones realizadas en el ámbito menonita por Lederah (1986, 1996), que tuvieron una importante proyección en el campo de la intervención en los conflictos étnicos en Estados Unidos en las décadas de los años setenta y ochenta. Este modelo plantea la necesidad de humanizar el tratamiento de los conflictos a través de intervenciones en diversos planos, como son el personal, relacional, estructural y cultural. Es un enfoque que se nutre de la teoría humanista en psicología y de planteamientos críticos y de transformación social en el campo educativo. En este segundo modelo se presta mucha atención al aspecto relacional y se mantiene una clara preocupación de índole ético respecto a la posibilidad de potenciar el poder y el protagonismo de las partes en el conflicto, el *empowerment*. Se otorga un papel preponderante al proceso en sí, más allá de que a partir él se obtenga acuerdo.

Finalmente, cabría destacar el *modelo comunicacional*, cuyos máximos representantes son Sara Cobb (1995) y sus discípulos. El también llamado modelo circular-narrativo pretende que la mediación se convierta en un proceso de renovación de las narrativas sobre el conflicto. Como comentan Folger y Jones (1997), el conflicto se puede interpretar como una realidad socialmente construida y desarrollada a través de la comunicación por parte de los protagonistas en un contexto socio-histórico

determinado que acaba afectando a la interpretación y la conducta de las personas implicadas. Así, el trabajo desde este modelo iría orientado a cambiar los significados y explotar las diferencias entre las narrativas de cada parte para modificar las historias iniciales y mirarlas desde otra perspectiva diferente. Teóricamente se nutre de los modelos de comunicación (Watzlawick, 1993). Desde este enfoque, el método de trabajo se centra en la búsqueda de una nueva comprensión y significado de las realidades percibidas por los actores del conflicto.

El programa de mediación de conflictos

En el proyecto de puesta en marcha de equipos de mediación de conflictos –que es el objeto del estudio que estamos presentando–, se incorporan todas estas referencias teóricas que han sido integradas desde una perspectiva eminentemente escolar, dando lugar a un nuevo enfoque de gestión de la convivencia que se ha denominado «modelo integrado de resolución de conflictos de convivencia» (Torrego, 2000; 2001 a y b, 2004 a y b; 2006; Torrego y Villoslada, 2004; Torrego, 2006). Esto implica ubicar las diversas estrategias de mediación de conflictos en la realidad de la escuela como organización con características propias. En este ámbito, se hace imprescindible seguir un modelo educativo de ejercicio de la autoridad y la justicia a la hora de administrar conflictos de convivencia. No cabe duda, tal y como se señala en la literatura de investigación, de los efectos directos e indirectos de la mejora de la convivencia en el clima de centro y en el aprendizaje de los alumnos, tanto desde un punto de vista cognitivo como no cognitivo (Fernández y Galán, 1997; Galán, 2004; Galán et al., 2005). Todo ello implica una revisión de los modelos de administración de justicia en la escuela, potenciando un «modelo integrado» donde se aúnen los modelos restaurativo y retributivo de hacer justicia en un solo sistema.

Desde nuestro *programa* definimos la mediación como «un método de resolución de conflictos en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona neutral, el mediador». La solución es construida y negociada por las partes. Es necesario que todas las partes implicadas obtengan un beneficio, permitiendo la continuidad de las relaciones y evitando así la postura antagónica de ganador-perdedor.

La resolución del conflicto se realiza bajo el auspicio del centro, que se responsabiliza de favorecer la comunicación directa entre las partes, poniendo en marcha una

estructura o programa de mediación. Aunque en los centros existe un sistema de normas y de correcciones, en el sistema de gestión de los conflictos se añade la posibilidad de que las personas involucradas puedan acudir al sistema de mediación para solucionar sus problemas. Para ello, el Consejo Escolar puede ofrecer a las partes la aplicación de una sanción y/o la restitución a la víctima a través de un proceso de mediación. La víctima, por tanto, puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor que, a su vez, libera su culpa con este acto. El planteamiento educativo que subyace y justifica este modelo de actuación es que reconciliarse con la víctima acarrea al agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo tradicional. Esta misma situación permitirá que se origine un cambio en la conducta de las personas implicadas, posibilitando a su vez un efecto de disuasión a terceros.

Los *objetivos* del programa de mediación de conflictos no sólo son prevenir la violencia, sino también que los miembros de la comunidad educativa aprendan estrategias para la resolución pacífica de los conflictos. Pueden destacarse los siguientes:

- Comprender el papel del conflicto en la vida de las personas.
- Practicar modelos colaborativos de resolución de conflictos.
- Favorecer el conocimiento de la mediación como estrategia particular de resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- Instaurar la mediación como programa de resolución de conflictos de convivencia en los centros acogidos al proyecto.

El Programa de inserción de la Mediación en la Comunidad de Madrid se articuló a través de un conjunto de fases (Torrego y Funes, 2000) que pasamos a relatar:

Fase I^a: Creación de condiciones

El proyecto de mediación se puso en marcha desde el Programa de Orientación Psicopedagógica (actualmente denominado Departamento de Orientación Escolar) del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado (CRIF) «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid (CAM). Para garantizar la viabilidad y compromiso con el proyecto, se organizó un seminario al que asistieron los futuros coordinadores o dinamizadores del proyecto en cada centro. Se abordaron aspectos relacionados con su implantación desde una perspectiva de mejora. Una vez completa-

da la primera fase del seminario, los orientadores y los equipos directivos u otros profesionales participantes del seminario, llevaron la propuesta a los centros con la finalidad de hacer la difusión del proyecto y de organizar el entrenamiento de los futuros mediadores.

Fase 2º: Formación

Consistió en impartir la formación en los centros a todas aquellas personas interesadas en convertirse en «mediadores». Se organizó un curso intensivo de 20 horas dirigido a los profesores y a la comunidad educativa en general. En el curso se trataron contenidos relativos al análisis del conflicto, favoreciendo un entrenamiento en las habilidades de comunicación necesarias para realizar el proceso de mediación y dedicando atención a la implantación del proyecto en cada centro.

Fase 3º: Organización y puesta en marcha del servicio de mediación

Consistió en la puesta en marcha de un «Equipo de Mediación» según las especiales características de cada centro. Las tareas fundamentales de esta fase son: definición de funciones del equipo, elaboración del material para uso del equipo de mediación, organización de las sesiones de coordinación, diseño del plan de formación y entrenamiento permanente de los miembros del equipo, desarrollo de un plan de difusión de la mediación en el centro e inserción del equipo de mediación en el organigrama del centro.

4ª fase: Profundización en la mediación

Consistió en una iniciativa formativa dirigida a algunos miembros de los equipos de mediación de cada centro, de tal manera que el proyecto cuente con una estructura permanente de apoyo que mantenga la conexión entre todos los centros que se han incorporado al proyecto. Esta iniciativa se complementó con unas Jornadas de Encuentro de Equipos de Mediación, que se organizan anualmente desde el Departamento de Orientación Escolar del CRIF «Las Acacias» de la Consejería de Educación de la CAM.

Objetivos y metodología de la investigación

El objetivo general del estudio se dirige a generar conocimiento sobre la comprensión del funcionamiento y desarrollo del proyecto de Mediación de conflictos en instituciones educativas en los 24 centros educativos que se han incorporado al mismo durante los cuatro años transcurridos entre 1998 y 2002.

Para favorecer una mejor comprensión de la incorporación de la mediación en los centros educativos acogidos al estudio y conocer las posibilidades que ofrece la mediación en instituciones educativas planteamos metodológicamente una investigación evaluativa, que puede ser definida como «la acumulación de información sobre una intervención, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias» (Alvira, 1985, p. 129). Debido al poco tiempo transcurrido desde la implantación del proyecto de mediación, la investigación y el análisis de los datos toma un carácter eminentemente descriptivo-exploratorio. No obstante, en la prospectiva de investigación está pensada la realización de un estudio cuasi-experimental en el que puedan compararse los resultados de los centros que siguen el proyecto con los obtenidos en centros de control. De hecho, ya en este trabajo, como se comentará más adelante, se compara el grupo de centros con equipo de mediación activo con el que todavía no tiene dicho equipo en funcionamiento. Esta comparación, sin embargo, no diferencia niveles óptimos en la variable independiente (proyecto de mediación), lo que sumado a que no había transcurrido el tiempo necesario para que la variable independiente mostrara con claridad sus efectos, hace prever pocas diferencias entre los grupos en las variables dependientes (clima de aula, amonestaciones, solución de conflictos, etc.), aunque podrían atisbarse ciertas tendencias. Para ello se realizaron pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis.

Dada la complejidad del objeto y el contexto del estudio optamos, tal y como señalan numerosos autores (Cook y Reichardt, 1986), por la complementariedad metodológica, combinando técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos de recogida y análisis de información. Esta decisión parecía prudente, considerando la inexistencia de trabajos anteriores en nuestro ámbito sobre el tema específico que aquí se aborda.

Aunque sería de interés ampliar la población de informantes, por razones de disponibilidad se recurrió a las personas que conocen el clima de convivencia y disciplina que se vive en los centros: miembros de los equipos directivos, profesores que están directamente implicados en el diseño y desarrollo del proyecto de mediación (coordinadores en cada centro) y personas que han desempeñado funciones de formación en el proyecto.

Por otra parte, se asume una concepción formativa de la evaluación, en el sentido de que lo que se pretende es obtener información de su puesta en marcha, con el fin de adoptar decisiones de mejora del proyecto en su conjunto.

Técnicas e Instrumentos de recogida de la información y aplicación

La recogida de información se planteó en todos los centros donde se había desarrollado el proyecto de Mediación de conflictos, aunque no en todos fue posible realizarla debido al carácter voluntario con la que fue solicitada. Se recogió información sobre diversos ámbitos: datos específicos del contexto, información sobre la marcha del proyecto en cada centro y valoración de la formación recibida. Las técnicas e instrumentos de recogida de información fueron los siguientes:

Documentos del Centro

Los documentos son útiles para indagar en los esquemas de pensamiento, las formas culturales o los patrones sociales de los individuos y grupos humanos. También permiten acceder a un campo de información de tipo natural, sin caer en las limitaciones de los procedimientos más formalizados, habitualmente más intrusivos. Los documentos utilizados fueron:

- Reglamentos de convivencia de cada centro adscrito al proyecto.
- Otros documentos del contexto que aporten datos sobre el tratamiento de la problemática de la convivencia en los centros (folletos informativos producidos por el equipo de mediación, sus proyectos y memorias de funcionamiento).
- Documentos relativos a la evaluación de la formación recibida a lo largo de todo el proceso.

Entrevistas semiestructuradas a informantes clave

Se consideró fundamental la entrevista a los Jefes de Estudio aunque en algún caso se entrevistó a responsables del Departamento de Orientación o al coordinador del proyecto en el centro. Para la recogida sistemática de datos se utilizó un *questionario* que consta de cincuenta y tres preguntas -abiertas y cerradas- distribuidas en cuatro bloques:

- En el primero se recogen los datos generales de cada uno de los centros: cargo de las personas que han aportado la información, nombre, tipo de centro, año

de creación, organización horaria, etapas que se imparten, localidad, número de habitantes, número de profesores, número de alumnos matriculados, nivel socioeconómico y cultural de las familias.

- En una segunda parte se indaga sobre el grado de conflictividad y el clima de convivencia en el centro, con preguntas referidas a los conflictos entre los diversos actores (alumnado, profesorado, familias): número de amonestaciones, partes y expedientes; medidas de disciplina y percepción del profesorado sobre la convivencia en el centro.
- La tercera parte está específicamente referida al proyecto de mediación de conflictos: formación recibida sobre mediación, composición del grupo, existencia o no de equipos de mediación y su funcionamiento.
- Por último, cuatro preguntas abiertas recogen información sobre otros programas, proyectos y apoyos de los que goza cada centro, y un último espacio queda abierto para observaciones, comentarios y sugerencias.

Sesiones de discusión

Se organizaron sesiones conjuntas de seguimiento y de valoración de la marcha de la mediación con todos los coordinadores del proyecto en cada uno de los centros.

Población y muestra

La población objeto de estudio estaba compuesta por los 29 centros acogidos al Proyecto de Mediación de Conflictos en los centros educativos durante el período 1998-2002 en la Comunidad de Madrid. De todos ellos, 24 centros aceptaron participar en la investigación evaluativa sobre el proyecto, los cuales conforman la muestra de estudio. Estos 24 centros suman un total de 1.776 profesores y 18.417 alumnos. Prácticamente la totalidad son centros públicos (23 centros) y únicamente uno es concertado. En cuanto al cargo de los profesores que han respondido, tres cuartas partes de ellos (75,1%) han sido contestados por una o varias personas del equipo directivo y del equipo de orientación (directores, jefes de estudio y orientadores). En cinco casos ha sido la persona coordinadora del equipo de mediación o profesores participantes en él y únicamente en un caso ha respondido una tutora. La gran mayoría de los centros participantes en el proyecto (22 de los 24), son Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), lo cual representa el 92% del total. Únicamente dos centros (8% de la muestra) son colegios de Educación Primaria, que imparten Educación Infantil y Primaria.

En función de la respuesta a la pregunta número 39 del cuestionario, en la que se solicita información sobre si existe o no equipo de mediación activo en el centro, se establecen dos grupos. El primero de ellos se compone de los 10 centros donde existe equipo de mediación activo, que representa el 42% del total de la muestra. El segundo grupo, que representa el 58% restante, está compuesto por los 14 centros donde, a pesar de haber recibido formación acerca de la mediación, no existe equipo activo, bien porque nunca lo han tenido, o bien porque ha existido en el pasado pero no funciona en la actualidad.

EXISTENCIA DE EQUIPO DE MEDIACIÓN ACTIVO	Nº DE CENTROS	PORCENTAJE
SÍ	10	42%
NO	14	58%

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos de recogida de información, se siguió el procedimiento siguiente.

En primer lugar, se efectúa un análisis descriptivo de la situación del proyecto de mediación en los diez centros donde existe equipo de mediación activo (composición de los equipos, formación recibida, publicidad, número y tipo de actuaciones, documentos relevantes e inclusión de la mediación en el Reglamento de Régimen Interior).

En segundo lugar, se describe y analiza la situación del Proyecto de Mediación de Conflictos en los catorce centros que han recibido formación sobre el proyecto pero en la actualidad carecen de equipo de mediación activo, bien porque nunca lo han tenido, o bien porque han dejado de tenerlo. Se indaga sobre los motivos de la inactividad, si hay o no perspectivas de crearlo y las razones. Para los análisis descriptivos se han realizado distribuciones de frecuencias y se han calculado los índices de tendencia central, dispersión y puntuaciones máximas y mínimas.

En tercer lugar –e integrado en el epígrafe de las Conclusiones–, con la intención de contar con una información adicional y con la pretensión de mejorar el conocimiento de la situación y explorar posibles tendencias, se compararon todas las respuestas que están referidas directamente al clima de convivencia y disciplina y al grado de conflictividad en los centros –datos recogidos mediante preguntas cerradas del cuestionario, junto con datos cuantitativos recogidos en los centros (expedientes disciplinarios, partes, amonestaciones)– en función de tener o no activo el equipo de mediación. Como

dijimos en el apartado referido a la metodología, en el futuro se planteará una comparación experimental entre grupo experimental (centros que siguen el Proyecto de Mediación) y grupo de control (centros elegidos aleatoriamente que no tengan procedimientos de mediación). Sin embargo, nos ha parecido interesante comprobar si se encuentran tendencias diferenciales en los grupos así definidos. Por razones de espacio presentamos sólo los datos más significativos en el apartado de conclusiones.

Análisis descriptivo de la situación del proyecto de mediación en el grupo formado por los centros con equipo de mediación activo

Composición del grupo

El grupo compuesto por los diez centros que tienen equipo de mediación activo presenta los siguientes datos en cuanto al número de personas de cada uno de los sectores de la comunidad educativa:

CRITERIOS	ALUMNOS	PROFESORES	EQUIPO DIRECTIVO	EQUIPO ORIENTADOR	MADRES Y PADRES	PERSONAL NO DOCENTE
Media	14	13,40	2	1	1,40	0,90
Mínimo y Máximo	0 - 36	6 - 22	0 - 4	0 - 3	0 - 4	0 - 5
Moda	8 y 10	10 y 16	1 y 3	0	0	0
Nº Total	140	134	20	10	14	9

Formación posterior

Todos, excepto un centro, han recibido, posteriormente a la formación inicial, al menos un curso de profundización en los años de duración del proyecto. Esto puede indicar que los centros valoran la mediación como un instrumento importante para resolver conflictos y por lo tanto demandan una formación más profunda sobre el tema.

Sobre la *publicidad que se ha hecho al proyecto dentro del centro*, las respuestas de este grupo son las siguientes:

TIPO DE PUBLICIDAD INTERNA	Nº DE CENTROS
Folletos y trípticos	7
Tutorías	7
Carteles	4
Información al Claustro	3
Reglamento de Régimen Interior	2
Comisión de Coordinación Pedagógica, CCP	1
Página web	1

TIPO DE PUBLICIDAD INTERNA	Nº DE CENTROS
Agenda escolar	1
Radio escolar	1
Reuniones con madres y padres	1
Junta de delegados de alumnos	1

En lo relativo al *tiempo* que llevan funcionando los equipos de mediación en los centros, se puede afirmar que el proyecto se está consolidando y empieza a gozar de una duración nada desdeñable.

MESES	Nº DE CENTROS
28 meses	3
24 meses	1
18 meses	2
12 meses	2
9 meses	1
6 meses	1

Composición de los equipos de mediación

La totalidad de personas mediadoras en los centros educativos del Programa de Mediación de la Comunidad de Madrid es de 276 mediadores. La composición de los equipos de mediación se detalla en la siguiente tabla.

	MEDIA	MÍNIMO Y MÁXIMO	MODA	Nº TOTAL
Alumnos	12	0 - 30	0 y 9	120
Profesores definitivos	7,40	2 - 14	3 y 14	74
Profesores en expectativa	1,10	0 - 7	0	11
Profesores interinos	2,10	0 - 10	0	21
Equipo Directivo	1,90	0 - 4	1	19
Equipo Orientador	1,40	0 - 3	0; 1 y 3	14
Madres/Padres	0,90	0 - 3	0	9
Personal no docente	0,80	0 - 2	0	8
<i>Total de personas mediadoras en centros educativos de la Comunidad de Madrid:</i>				276

Intervenciones anuales del equipo de mediación: mediaciones formales y mediaciones espontáneas o informales

La media de mediaciones formales anuales en cada centro es de 6,2, variando entre cero y quince mediaciones.

Las mediaciones espontáneas o informales son bastante más numerosas. Los 7 centros que han respondido a la pregunta han realizado un total de 158 mediaciones

espontáneas el curso pasado, equivalente a una media de 22,57 mediaciones informales anuales en cada uno de esos 7 centros.

Otras actividades del equipo de mediación

Los siete centros que han respondido a esta pregunta, indican las siguientes actividades del equipo de mediación, lo cual demuestra que los equipos tienen una función polivalente, que no se restringe a la mediación de conflictos:

OTRAS ACTIVIDADES DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN	Nº DE CASOS
Red de alumnos ayudantes	2
Acción tutorial	2
Creación de normas de convivencia. Buzón de convivencia	2
Iniciación al proyecto de ayuda entre iguales	1
Dinamización de círculos de convivencia	1
Dinamización de la junta de delegados	1
Realización de encuesta sobre el acoso	1
Formación de alumnos mediadores	1
Evaluación del clima de convivencia del centro	1
Intervención cuando existe un parte escrito, antes de la sanción del jefe de estudios	1
Escuela de Madres y Padres	1
Red de profesores observadores por niveles	1
Campañas de limpieza	1

Ante la pregunta de si *existen documentos relevantes del equipo de mediación*, el 80% del grupo contesta afirmativamente. Entre estos documentos señalan:

DOCUMENTOS RELEVANTES DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN	Nº DE CASOS
Publicación de conclusiones sobre un estudio realizado en el centro sobre la convivencia y propuesta de medidas a adoptar	1
Sistematización de la experiencia	1
Hojas de solicitud y de acuerdos	3
Registros de casos	1
Expedientes de los casos	1
Folleto explicativo	1
Paralización de expedientes	1
Proyecto sobre grupo de trabajo en el CAP	2
Información en agenda escolar	1
Propuesta de modificación del RRI	1

El 60% de los centros con equipo de mediación activo afirma que tiene *incorporada la mediación en el Reglamento de Régimen Interior*, mientras que el 40% restante no la contempla. El hecho de estar incorporada en dicho documento indica que los centros valoran la mediación como un instrumento importante para la regulación de la convivencia y disciplina.

Análisis descriptivo de la situación del Proyecto de Mediación en el grupo de centros sin equipo de mediación

El grupo compuesto por los 14 centros que han recibido la formación pero no tienen equipo de mediación activo, presenta los siguientes datos:

Ante la pregunta sobre si *ha existido equipo de mediación en cursos pasados*, 6 centros (43%) responden que nunca han tenido equipo de mediación. Los 8 centros restantes, que representan el 57% de este grupo, responden afirmativamente, aunque no exista equipo en la actualidad. De estos 8 centros, uno tuvo equipo durante tres cursos, desde 1998 hasta 2001. Respecto a los demás centros, tres indican que tuvieron equipo de mediación durante dos cursos, desde 1999 a 2001. Las razones que señalan de la inexistencia actual de equipo son:

- Cambio de equipo directivo y desinterés del nuevo equipo.
- Horarios muy cargados, falta de espacio temporal para realizar las reuniones y mediaciones
- Movilidad y cambio constante del profesorado y falta de continuidad de las personas más involucradas en el proyecto.
- Desinterés de los alumnos.

Dos centros tuvieron equipo de mediación durante un curso, uno de ellos el curso 1999-2000 y el otro durante 2000-01. Las razones que señalan ambos centros de la inexistencia actual de equipo son, en primer lugar, el cambio de personas en el equipo directivo y, en segundo lugar, también cambios en el departamento de orientación.

Por último, un centro que recibió la primera formación el curso 2001-02 indica que hubo equipo el último trimestre del curso anterior, y tienen intención de ponerlo en marcha de nuevo durante este curso.

Ante la pregunta de si tienen *intención de crearlo* y ponerlo en funcionamiento, 3 centros no responden; 4 (28%) contestan negativamente y 7 (50%) sostienen que tienen intención de crearlo, de los cuales 5 querían hacerlo en el curso 2002-03; uno no especifica cuándo y se limita a señalar que lo quieren organizar a medio plazo y otro centro señala que crearán el equipo cuando reciban nueva formación sobre el tema.

Las razones que aducen quienes tienen la intención de poner en marcha el proyecto son:

- Proyecto interesante y útil como un instrumento más para gestionar la convivencia y resolver conflictos (cinco casos).
- Aprobado por el claustro y por el Consejo Escolar (un caso).

Los que no tiene intención de crearlo, señalan:

- Mucha movilidad del profesorado, no existe continuidad en las personas que inicialmente recibieron la formación.
- Dificultad para dar el impulso inicial que requiere un equipo de mediación.
- Horarios muy recargados y dificultad de compatibilizar horas para realizar reuniones de profesores.

Conclusiones generales

Fortalezas y aportaciones del Proyecto de Mediación de Conflictos

En este apartado se sintetizan y resumen las conclusiones generales obtenidas a partir del análisis de datos efectuado por el equipo de investigación. Dichas conclusiones incluyen el contraste y contextualización del análisis de datos mediante entrevistas y grupos de discusión con los coordinadores del proyecto en los centros. Expondremos, en consecuencia, las reflexiones, aportaciones y fortalezas del Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas de la Comunidad de Madrid.

En primer lugar, es necesario señalar que este estudio ofrece una «fotografía» bastante fiel de la situación del proyecto de mediación de conflictos de los 24 centros de la Comunidad de Madrid acogidos a dicho proyecto en el primer trimestre del curso 2002-03.

El proyecto lleva poco tiempo de puesta en práctica, -cuatro cursos en el mayor de los casos-. De acuerdo con ello, hay que tener en cuenta que un cambio de mentalidad en el tratamiento de los conflictos, como exige este planteamiento, es una cuestión lenta que, como todo cambio cultural, requiere de mucho más tiempo para que verdaderamente se noten sus efectos y se consolide.

De cualquier modo, afirmamos que la implantación del Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas de la Comunidad de Madrid posee las siguientes *fortalezas*:

- Los centros acogidos al proyecto lo estiman como una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos. De los 24 centros de la muestra, 10 tienen equipo de mediación activo; entre los que no tienen equipo, 7 tienen intención

de crearlo, -5 quieren hacerlo en el presente curso, otro en el medio plazo y otro cuando reciba nueva formación-. Por tanto, casi el 71% de los centros valoran positivamente la experiencia de la mediación.

- La gran mayoría de los centros ha recibido formación posterior sobre el mismo tema, lo que significa que valoran la mediación como un elemento importante y dedican más tiempo y energía a seguir formándose.
- Los equipos de mediación están mayoritariamente formados por profesores y alumnos, lo cual permite afirmar que una de las novedades del planteamiento consiste en que los equipos no están formados solamente por miembros de uno de los colectivos de la Comunidad Educativa (ya sean sólo profesores o alumnos de un centro).
- El Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas toma fuerza cuando el coordinador del equipo es una persona muy implicada en el mismo. Parece constatarse una relación importante entre la presencia activa de un equipo estable de mediación y la relevancia que adquiere una persona que dinamiza y coordina ese equipo.
- Los equipos de mediación están desarrollando una función polivalente que trasciende la mera resolución de conflictos, es decir, ejercen tareas como realizar mediaciones espontáneas, elaborar informes sobre el tema dirigidos a las distintas instancias del centro, etc., lo que contribuye a la mejora de la convivencia del centro.
- La percepción del profesorado sobre el clima de convivencia en el centro es claramente más positiva en los centros con equipo de mediación activo que en los centros sin equipo de mediación.
- La inclusión de la mediación en el Reglamento de Régimen Interior en el 60% de los centros con equipo de mediación activo señala, de nuevo, la importancia otorgada a este modelo de regulación de la convivencia.
- Parece que la mediación es una herramienta con mucho potencial para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios.
- La resolución de conflictos mediante la mediación es una de las medidas que puede contribuir a que exista un clima más ordenado en el aula, lo cual presumiblemente contribuye a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos. Este aspecto exige una mayor profundización y un estudio más detallado.
- Este proyecto es uno de los pocos existentes actualmente que permite que todos los sectores de la comunidad educativa -profesorado, alumnos, personal no docente, madres y padres- trabajen juntos en un proyecto común.

Algunas de las *aportaciones* del estudio que contribuirán en el futuro a enriquecer y rediseñar el funcionamiento de la mediación y del proyecto en su conjunto son:

- *Ampliación del potencial de intervención del equipo de mediación*: creación de una red de alumnos ayudantes, apoyo a la acción tutorial en aspectos relativos a las normas de convivencia, dinamización de círculos de convivencia y de la junta de delegados del centro, realización de estudios y encuestas sobre temas relativos a la convivencia (el acoso y maltrato entre iguales en el centro), formación de nuevos alumnos mediadores, evaluación del clima de convivencia del centro, colaboración en la Escuela de Madres y Padres, organización de una red de profesores observadores por niveles, gestión de campañas orientadas a la mejora de la convivencia, etc.
- *Estrategias de difusión e información*: elaboración de folletos explicativos, carteles y trípticos, información en tutorías, información al Claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica, incorporación del funcionamiento de mediación y tratamiento de conflictos al Reglamento de Régimen Interior, inserción de información sobre su funcionamiento en la agenda escolar, información en las reuniones con madres y padres y Junta de delegados de alumnos, utilización de mecanismos de comunicación con el equipo como el buzón de sugerencias, radio escolar, etc.
- *Sistematización de la experiencia*: hojas de solicitud y de acuerdos, registros y expedientes de los casos.

En relación con la formación recibida en el proyecto, orientada a capacitar a los miembros de la comunidad educativa en habilidades de mediación de conflictos, diseñada a partir de la propuesta que aparece recogida en Torrego (2000), cabe apuntar que generó un gran interés y motivación en los asistentes, siendo muy positiva la valoración recibida en su conjunto.

Obstáculos y dificultades de la puesta en marcha del Proyecto de Mediación

El Proyecto de Mediación de Conflictos es aún muy joven en la Comunidad de Madrid, por lo que es necesario que transcurra más tiempo para conocer todo su potencial. Un factor fundamental para el arranque y la consolidación de la mediación

en los centros educativos es, sin duda, la postura que adopta el equipo directivo frente a este modelo de regulación de la convivencia. La línea de gestión del centro impulsada por el equipo directivo es decisiva para que la mediación se ponga en práctica y se potencie o, por el contrario, se frene y se desestime. De hecho, varios centros sin equipo de mediación activo señalaban el cambio de personas del equipo directivo como la razón fundamental de la inexistencia actual de equipo de mediación.

Otro factor que no contribuye a la consolidación de los equipos de mediación es la gran movilidad del profesorado en los centros públicos.

En vista de los datos obtenidos en la presente investigación, el número de orientadores que han recibido formación y están participando en los equipos es muy escaso y limitado. A nuestro juicio, los orientadores son piezas clave en la dinámica de los centros, por su formación en pedagogía y psicología y por las funciones que desarrollan, lo que les permite una visión más global de los centros. Una tarea importante de los orientadores es el asesoramiento que ofrecen a los profesores tutores. Además, tienen una mayor cercanía a los alumnos «difíciles». Por todo ello, sería muy deseable que creciera el número de orientadores que se forman en mediación de conflictos.

Por otro lado, el número de personal no docente participante en los equipos de mediación es casi inexistente. Dado que los auxiliares de control, es decir, los conserjes y bedeles, tienen un papel importante en el cumplimiento de las normas de convivencia y disciplina por parte de los alumnos, también sería deseable que desde los equipos de mediación se forme e invite a participar a estas personas.

De igual manera, el número de padres y madres participantes en el proyecto es muy pequeño. Dada la importancia de que exista una coherencia entre la línea educativa de los centros y las familias, sería muy deseable que desde los centros se anime su participación en los equipos de mediación.

En algunos casos, la estrategia de funcionamiento del equipo de mediación ha sido excesivamente reactiva, lo que unido a la falta de cultura en el tratamiento de los conflictos con este nuevo modelo, ha podido contribuir a que no se realizaran más mediaciones. Es importante que los equipos de mediación adopten un papel más activo en la búsqueda de conflictos que pueden ser objeto de mediación, tomando la iniciativa al respecto.

Es importante resaltar que tras la puesta en funcionamiento del programa de mediación (desde el año 2002) se dio autonomía total a los centros para mantenerlo y desarrollarlo. Tan sólo se hace una sesión anual de seguimiento y asesoramiento en cada centro. Un estudio y seguimiento más pormenorizado requeriría financiación

por parte de las administraciones educativas o el apoyo de las políticas de investigación a los proyectos de innovación educativa. Es necesario un apoyo decidido en este sentido para poder realizar estudios longitudinales y medir el impacto real de estos programas en un período de tiempo razonable.

Propuestas, recomendaciones y prospectiva de investigación

Generales

- El proyecto de mediación debe captar en mayor medida la implicación de los miembros del equipo directivo y de los orientadores, debido a la posición institucional tan central que ambos colectivos desempeñan en la vida del centro.
- Habría que hacer un esfuerzo por que aumente el número de personal no docente y familias de los alumnos que forman parte del equipo de mediación. Resulta imprescindible la creación de estructuras organizativas en las que participen de modo conjunto los distintos miembros de la Comunidad Educativa, aún siendo conscientes de la falta de tradición en nuestro sistema educativo. En esta línea se dirigen las conclusiones de informes y congresos especializados sobre el tema de la prevención y tratamiento de la violencia escolar (MEC, 2005, 2006), que frente a una reacción natural de aislamiento del profesorado ante un tema que genera tanto malestar -como es el de los comportamientos antisociales y la violencia escolar-, proponen como la mejor reacción el buscar un nuevo «partenariado», y las familias y el personal docente pueden contribuir decisivamente, cada uno desde su espacio, a la mejora y potenciación de un clima de convivencia pacífico.
- Debería vertebrarse de mejor modo la participación de alumnos mediadores dentro de la estructura del centro. Esto implica asignar a la mediación una mayor presencia y centralidad en el centro, con la finalidad de evitar el carácter marginal o esporádico con el que puede surgir. Un buen modo de articular dicha participación puede conseguirse dotando de protagonismo a las juntas de delegados de alumnos que, en la mayoría de los centros, carece de competencias en este aspecto.
- Un proyecto tan ambicioso como es la incorporación de equipos de mediación en los centros no puede funcionar de un modo aislado y a espaldas de las políticas curriculares del centro. A nuestro entender, se hace imprescindible situar el equipo de mediación dentro de un proyecto más amplio de mejora de la

convivencia que, al menos, debería incluir tres ingredientes adicionales. En primer lugar, una política de gestión y de producción democrática de normas de convivencia; en segundo lugar, la ampliación de las funciones del equipo de mediación con el fin de potenciar medidas de ayuda entre iguales, como la figura del alumno compañero de estudio, alumno sombra, delegado de convivencia de aula, funciones de observatorio de la convivencia del centro, promotores de actividades a favor de la convivencia, etc.; y en tercer lugar, haremos mención a la irrenunciable actuación en el campo de la organización (San Fabián, 1996, 1997; Santos Guerra, 1994, 1997, 2000; Bolívar, 2000; Gather Thurler, 2004; Jares, 2001) y el currículum del centro (Guarro, 1999, 2005; Alzate, 2000) dentro de lo que podríamos denominar un marco protector de la convivencia.

- Parece imprescindible seguir avanzando en la realización de estudios como el presente en el que se puedan obtener datos y conclusiones sobre las nuevas propuestas de intervención para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Hoy contamos con bastantes programas especializados para la actuación en el campo de la convivencia (Ortega, 1997, 1999; Trianes, 1995, 1996; Díaz-Aguado, 1993, 1996), pero son todavía muy escasos los programas o propuestas que incorporen un marco de investigación en paralelo, que nos permita conocer y tomar conciencia de su impacto real sobre la mejora en la vida de los centros.
- En este momento, los autores de este primer estudio exploratorio se encuentran implicados en un proyecto de investigación evaluativo más amplio que pretende analizar el desarrollo de un nuevo proyecto, rediseñado a partir de las conclusiones obtenidas en el presente estudio, y que se denomina «Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia en centros». En él se recoge el proceso seguido por los centros incorporados a este nuevo proyecto en los cursos 2003-04 y 2004-05, así como su evaluación y seguimiento hasta septiembre de 2007.
- En este nuevo proyecto participan centros distintos a los del primer programa (1998-2002). La mayoría de los centros del primer programa mantienen los equipos de mediación y funcionan de forma autónoma. Sería deseable el apoyo de la Administración Educativa y de las políticas de investigación para un seguimiento del impacto del programa a medio y largo plazo. La experiencia adquirida ha servido para cambiar algunos aspectos del segundo programa, como por ejemplo, la formación de las personas implicadas en la mediación -que se hace de forma más abierta y negociando el contenido y la temporalización- o

la potenciación de la figura del *alumno ayudante*, que ha demostrado su alta eficacia en el segundo programa.

- Los datos que vamos obteniendo en el nuevo proyecto apuntan resultados satisfactorios en la mayoría de los centros. Además, comprobamos que existe una valoración positiva de este enfoque a la par que un alto nivel de apropiación del «Modelo Integrado», dentro de una línea abierta y flexible que está permitiendo una reelaboración del mismo en base a las diferentes realidades y contextos. También se corrobora que el número de centros que abandonan el programa en el momento actual es casi nulo. Entre los resultados más llamativos que se pueden avanzar, encontramos que, en la muestra de *alumnos*, la percepción del impacto del programa está generalizado a casi todos los alumnos del centro, quienes consideran que se ha mejorado significativamente la participación en los conflictos y su resolución. Por otra parte, más del 75% de los *profesores* considera que la convivencia en sus centros ha mejorado en los dos años de implantación del programa y valoran muy positivamente todas las acciones que el proyecto de mediación lleva a cabo (creación de los equipos, formación, mediaciones informales, etc.).
- A nuestro entender sería de mucho interés obtener información sobre algunos indicadores de impacto de los programas que no se limitaran a la compilación de datos sobre los cambios producidos en la incidencia de los conflictos (tipología de conflictos y grado) sino que, de acuerdo con una visión cultural de las organizaciones, se analizara su influencia en el clima y la cultura de los centros.
- Las evaluaciones deberían abarcar períodos largos de tiempo y convendría orientarlas a obtener información para la mejora y el enriquecimiento de los centros. En este sentido, independientemente del interés por obtener información fruto de la comparación experimental, sería de gran utilidad estudiar la evolución de los centros en relación con los procesos seguidos para asimilar una innovación tan compleja y, a ser posible, completarla con información del contexto previo a la intervención.

A los responsables en la Administración

Este trabajo nos permite realizar una serie de sugerencias directamente dirigidas a las autoridades y responsables de la Administración de los centros educativos:

- Si se defiende una implicación del profesorado y de la comunidad educativa en su conjunto en la gestión de la convivencia es necesario dotar las condiciones que

garanticen esta actividad. En este sentido pensamos que al menos la persona que realiza la coordinación del Proyecto de Mediación en el centro debería de contar con alguna compensación de tipo horario para realizar esta tarea de modo adecuado.

- Revisión de la normativa que afecta a la convivencia dando entrada a un planteamiento como el presente, que se ubicará dentro de un enfoque de administración de la justicia de tipo restaurativo y no retributivo, como se viene orientando la normativa hasta el momento presente.
- Para potenciar el desarrollo de proyectos de estas características consideramos que en la formación inicial y permanente de profesores, y de modo muy especial de equipos directos e inspectores, debería estar presente la formación sobre la gestión de la convivencia dentro de un modelo integrado, tal y como ha sido presentado aquí.
- Sería de interés que entre las recomendaciones y orientaciones que se realiza a los centros quedara explicitada la necesidad de insertar en los documentos de planificación educativa una definición y justificación del modelo de gestión de la convivencia que se adopte.

Referencias bibliográficas

- ALVIRA, F. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 129-141.
- ALZATE, R. (1998). *Resolución del conflicto* (Tomo I y II). Bilbao: Mensajero.
- BOQUÉ, C. (2003). *Cultura de Mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden; Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BURGUESS, H. & BURGUESS G. M. (1997). *Encyclopedia of Conflict Resolution*. Santa Barbara: CA.ABC.CLIO.
- BUSH, R. Y FOLGER, J. P. (1996). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- COBB, S. (1995). Una perspectiva narrativa sobre la mediación, hacia la materialización de la metáfora de «narración de historias». Material entregado en el curso Negociación y resolución de conflictos, Universidad de California, Santa Barbara, Agosto-Septiembre.

- COOK T. D. & REICHARDT CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (4 vols.). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, M. J. Y G. GALÁN, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. RELIEVE, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, 1, 3.
- FISHER, R., URY, W. Y PATTON, B. (1996). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- FOLGER J. P. Y JONES T. S. (COMP.) (1997). *Nuevas direcciones en mediación, investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- G. GALÁN, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Arcos-La Muralla.
- G. GALÁN, A., LÓPEZ, E. Y GONZÁLEZ, M. A. (2005). Análisis del expediente académico de los alumnos de Pedagogía. *Revista Educación XXI-UNED*, 8, 155-184.
- GUARRO, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- (1999). El Currículum como propuesta cultural democrática. En J. M. ESCUDERO (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- JARES, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- LEDERACH, J. P. (1986). *La regulación del conflicto social*. Akron, USA: Comité Central Menonita.
- (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- ORTEGA, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- (1999). *La convivencia escolar; qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- SAN FABIÁN, J. L. (1996). La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. En G. DOMÍNGUEZ Y J. MESANA (COORDS.), *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

- (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC- Secretaría General Técnica.
- SANTOS, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Aljibe.
- SUARES, M. (1996). *Mediación y Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- TORREGO, J. C. (COORD.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Barcelona: Narcea.
- (2001a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. FERNÁNDEZ (COORD.), *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- (2001b). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.
- (2004a). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Digital Milenio*.
- (2004b). Un modelo de gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro. *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas celebrado en Sevilla*, (10-11 nov.,)
- (coord.) (2006). *Mejora de la convivencia desde un modelo integrado. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- TORREGO, J. C. Y FUNES, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y gestión educativa*, 4, 40-43.
- TORREGO, J. C. Y VILLAOSLADA E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48. Palencia Escuela Universitaria de Educación.
- TRIANES, M. V. (1995). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 262-282.
- (1996). *Educación y competencia Social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- WATZLAWIXK, P. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Fuentes electrónicas

TORREGO, J. C. (coord.) (2000). <http://www.gh.profes.net/especiales2>.

Dirección de contacto: Juan Carlos Torrego Seijo. Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica. C/ Madrid, 1 19001, Guadalajara, España. E-mail: juancarlos.torrego@uah.es



Ensayos e informes

Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación

Teacher training and pedagogical studies in Canada and Spain. Programmatic and institutional changes in the context of education internationalization

Rosa Bruno-Jofré

Queen's University, Ontario, Canadá

Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Madrid, España

Resumen

Este artículo explora la evolución histórica de la preparación docente y pedagógica en Canadá y su comparación con España, dentro del marco de la constitución y transformación de los sistemas educativos.

El análisis presta especial atención a los cambios programáticos e institucionales introducidos desde las últimas décadas del siglo XX. Se pone de manifiesto que, más allá de los contextos históricos singulares de cada país, existen puntos de convergencia importantes. Una de estas preocupaciones comunes es el debate sobre la naturaleza del conocimiento pedagógico, con énfasis en la rearticulación de la teoría y la práctica y la generación del conocimiento en la acción. Se trata de una confrontación no sólo epistemológica, sino que hay que ubicar en el escenario de internacionalización educativa y globalización económica.

En Canadá, las tensiones que afectan a la formación de los maestros y profesores derivan de las contradicciones generadas por la penetración de la economía de mercado en la educación en

general, y en la enseñanza superior en particular. Al mismo tiempo, en España, la reforma en marcha para la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior se ha *ven-dido* bajo la idea de un cambio de cultura académica, que a partir de ahora debe centrar la actividad en el estudiante y en las necesidades de los empleadores. La situación requiere que repensemos nuestro trabajo dentro del nuevo contexto sin perder de vista los valores académicos nucleares, evitando perdernos en polémicas artificiales y en críticas estériles.

Palabras clave: formación de profesores, formación pedagógica, universidad, internacionalización, Espacio Europeo de Educación Superior, Canadá, España.

Abstract

This article provides a historical review of the preparation of teachers and educators in Canada and compares it with the situation in Spain, within the context of the forces that influenced the transformation of the educational systems. The analysis pays particular attention to the institutional and programmatic changes at the end of the twentieth century and currently. It is argued that in spite of the historical specificity of each country, there are important converging themes and issues. One of the common issues has been the debate on the nature of pedagogical knowledge, the emphasis on the re-articulation of theory and practice, and the production of knowledge in action. It is not just an epistemological debate, but one to be placed in the perspective of internationalization and economic globalization. In Canada, tensions in the processes involving teacher preparation derive from contradictions emerging from the penetration of the market economy in the education domain in general and in higher education in particular. At the same time, in Spain the reforms that aimed at aligning the preparation to the European Higher Education Area has been sold under the idea of a change of academic culture that should center the activity on the students and the employers needs. It becomes imperative that we rethink and redefine our work within the new context in light of our academic core values rather than engaging ourselves in sterile and paralyzing critiques and political statements.

Key Words: teachers training, pedagogical training, university, internationalization, European Higher Education Area, Canada, Spain.

Introducción

El objetivo de este artículo es indagar los rumbos que adquiere la preparación de los profesionales de la educación en el escenario de internacionalización de la Educación Superior, tomando como modelo los casos -históricamente muy distintos- de Canadá y España.

El trabajo continúa los análisis sobre los sistemas educativos de estos dos países abordados en un número monográfico de la revista internacional *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Recontres sur l'Éducation* (Bruno-Jofré y Jover, 2001). En ellos se notaba la compleja dialéctica entre tendencias internacionales e idiosincrasias locales que condiciona la dinámica de estos sistemas. Esta aportación traslada estos análisis a los programas de formación de los profesionales de la educación.

El presente artículo explora los antecedentes de la formación en Canadá para centrarse en las reformas programáticas introducidas desde las últimas décadas del siglo XX. Tras repasar, como elemento de comparación, la doble cultura de formación y los cambios institucionales acometidos también en ese periodo en España, las dos historias se reúnen para entresacar de sus puntos de confluencia los desafíos que plantea actualmente a la preparación docente y pedagógica la tendencia hacia espacios educativos globales.

La gestación del sistema de formación en Canadá

El sistema educativo público canadiense y su estructura administrativa se desarrollaron en el contexto del proceso de construcción del estado moderno, en particular desde 1840 en adelante.

La escolarización en *Lower* (Québec) y *Upper Canada* (Ontario), así como en otras partes de las colonias había sido configurada por sectores privados, públicos, religiosos, y por las tensiones étnicas y lingüísticas derivadas de la conquista por los británicos de la provincia francesa de Canadá (en 1760 Francia se rindió y cedió Canadá, nombre de lo que hoy es Québec, firmándose el tratado en 1763) (Silver, 1999).

Las colonias se movieron de un modelo colonial con funcionarios designados a un modelo, en ciertas áreas, con funcionarios electos. Una emergente clase de hombres

de negocios (las mujeres estaban legalmente excluidas), granjeros, abogados y otros profesionales empezaron a jugar un papel político y social influyente en la organización de la inspección escolar en las colonias canadienses (Curtis, 1992). Esta clase dirigente, así como los reformistas sociales, vieron en la educación -aunque por motivos diferentes- una influencia cívica moralizadora.

En 1867, la confederación de *Nova Scotia, Quebec, Ontario y New Brunswick da nacimiento al Dominion of Canada*. El nuevo país se extendería desde el Atlántico al Pacífico, y hacia el norte hasta el océano Ártico, con la inclusión de *Manitoba* (1870), *British Columbia* (1871), *Prince Edward Island* (1873), *Yukon*, convertido en territorio (1898), *Alberta y Saskatchewan* (1905), el resto de *Rupert's Land*, formando los territorios del *Northwest* (1905) y *Newfoundland*, que se une en 1949.

En 1867, la *British-Northamerican Act* situó a la educación bajo la jurisdicción de las provincias y estableció, en la sección 93, que la ley no afectaría a los derechos y privilegios con respecto a las escuelas confesionales (*denominational schools*) que cualquier tipo de personas pudiese establecer legalmente en las provincias de la Unión.

El gobierno federal decidió que la educación de los pueblos aborígenes fuera colocada bajo jurisdicción federal y que se crearan las escuelas industriales, luego redefinidas como residenciales (*residential schools*), dirigidas por misioneros católicos y protestantes que lideraron un largo proceso de destrucción de las culturas aborígenes¹.

Durante un largo tiempo, la confederación y la construcción de la nación permanecieron unidas al imperio. En el Canadá inglés, a pesar de las diferencias regionales y de la existencia de numerosos procesos de contestación y resistencia, el angloconformismo asimilacionista dominó el desarrollo de la escuela pública no confesional, mientras que la Iglesia Católica negociaba su lugar en la educación formal. Esta era la situación natural en el contexto de vinculación con el imperio británico.

La escuela constituía la instancia estatal que habría de generar integración social y unidad de pensamiento, enseñando el inglés a los niños de los nuevos inmigrantes y educándolos en los modos canadienses. Se trataba de desarrollar un sentido de identidad, una cultura cívica basada en la noción de servicio, en el sentido de obligaciones y responsabilidades, tal como lo entendía la clase dirigente y la clase media (Bruno-Jofré, 1998-99; Osborne, 1996).

En Quebec, la Iglesia Católica jugó un papel central en la educación hasta los años sesenta, con base en una ideología de tipo conservador ultramontano e inspirándose en el modelo tradicional francés. El sistema protestante cubría las necesidades de las minorías

¹ Véase especialmente al respecto Miller (1996).

inglesa-protestante, judía y otras, dentro de una configuración caracterizada por su dispersión. Más allá de las diferencias regionales, la formación de los maestros canadienses no podía dejarse a un aprendizaje informal, dada la emergencia de las políticas educativas, las burocracias jerarquizadas y la escolaridad obligatoria, la cual fue tardía en Quebec.

La Escuela Normal europea proveyó, desde mediados del siglo XIX en Norteamérica, las bases para la formación de los maestros de escuela elemental y, más tarde, hacia finales de siglo, para los de Secundaria que poseían un título universitario. La preparación de los primeros era rudimentaria, mientras que el profesor de Secundaria se formaba en la universidad y pasaba por la Escuela Normal para obtener la acreditación pedagógica.

Las Escuelas Normales, estructuradas de una manera jerárquica patriarcal y detentadoras de un discurso que justificaba el lugar diferenciado de la mujer en la jerarquía docente, proveyeron suelo fértil para la feminización de la enseñanza elemental (Prentice 1977 y 1989). Estaban controladas por los Departamentos de Educación provinciales², mientras que las escuelas y colegios funcionaban bajo el control de los distritos escolares locales dentro de las provincias. La influencia de los distritos era mediada por los inspectores provinciales.

Las Escuelas Normales estuvieron a menudo dirigidas por líderes influyentes como William McIntire, en Winnipeg, Manitoba, quien abrazó, aunque de manera ecléctica, las ideas de John Dewey en los años veinte y treinta.

El progresismo pedagógico tuvo influencia en varias provincias, sobre todo en Alberta, y llegó de alguna manera, aunque fragmentariamente, al aula. Sin embargo, en la práctica, el progresismo administrativo, utilitarista, basado en principios científicos de eficiencia social y gestión, en la psicología científica de Thorndike y después en el conductismo de Watson, ejerció mucha más influencia en los cambios educativos en varias provincias (Thomson, 2000). Hubo coincidencia en la necesidad de prestar atención a las etapas de desarrollo del niño. En Quebec, la influencia de la psicología científica y la psicología genética en los años treinta y cuarenta transformó los programas de la Escuela Normal y el sello católico (Mellouki, 1990).

El discurso normalista, que ponía énfasis en los métodos de enseñanza y en la práctica, desplegaba fuertes componentes del movimiento higienista, enfatizaba la formación del carácter y trataba de regular la vida social de las maestras y los profesores de Secundaria. La idea de profesión junto con la imagen de los docentes reflejaban la

² Como es sabido, el concepto de provincia canadiense no es equivalente al español, refiriéndose a las grandes configuraciones en que se estructura política y administrativamente la confederación.

visión social dominante, plasmada en un perfil físico y moral deseado. Este tipo de discurso era reforzado no sólo a través de publicaciones tales como *Western School Journal*, *Manitoba School Journal*, *The School Trustee*, etc., sino también por los inspectores y por el papel que los miembros de los consejos escolares jugaron durante mucho tiempo en la selección de los maestros y las maestras, sobre todo en la escuela elemental. La arquitectura característica de las Escuelas Normales y de los colegios proporcionó el paisaje o contexto formativo de la identidad escolar y de la disciplina que se intentaba inculcar. Los líderes de los sindicatos de maestros y profesores, especialmente los de Secundaria, reclamaron desde muy pronto la necesidad de una mejor educación formal y de entender la enseñanza como una profesión, según el concepto básico extraído de profesiones tales como la medicina y la abogacía (Bruno-Jofré, 1993).

Las limitaciones reconocidas de la Escuela Normal y su sistema de admisión la hacían poco apta para proveer la preparación requerida por las necesidades educativas que emergieron en el intervalo comprendido entre el término de la Segunda Guerra Mundial y el final de los años cincuenta.

A comienzos de esos años, los Teachers' Colleges, con dos años de preparación Post-secundaria, ofrecieron una solución transitoria a las necesidades educativas generadas por los cambios socioeconómicos, incluyendo el movimiento de población del campo a la ciudad, los avances tecnológicos, el rápido crecimiento demográfico, la consiguiente construcción de nuevas escuelas que incorporaban nuevos conceptos y recursos (laboratorios, gimnasios, etc.), la extensión de la escolaridad, etc. Al mismo tiempo, varias comisiones reales, incluyendo las comisiones provinciales sobre educación, avivaron un fuerte debate sobre los objetivos de la educación en relación con el interés nacional.

El proceso de traslado de toda la preparación de los maestros de escuela elemental y profesores de Secundaria a las universidades se produjo de manera gradual durante la segunda mitad de los años cincuenta y a lo largo de los sesenta.³ Paulatinamente, la formación de los maestros de escuela elemental fue trasladándose a las Facultades de Educación, así como a las de Ciencias y Letras (*Faculties of Arts and Sciences*).

En cada provincia el proceso se fue desarrollando a su propio ritmo. Por ejemplo, en 1956 el Departamento de Educación de British Columbia cerró las Escuelas Normales y la Escuela de Verano de Educación, y transfirió la formación de los maestros a la Universidad de British Columbia y su institución afiliada, Victoria Collage, que se convertiría en la Universidad de Victoria en 1963. En 1964 Saskatchewan hizo lo mismo, Manitoba en 1965 y Ontario en 1968.

³ Puede verse, entre una amplia bibliografía, Johnson (1968) y Gelman (2002).

En Quebec, las universidades de Montreal, Laval, Sherbrooke y McGill desarrollaron la educación en los años sesenta, mientras la revolución silenciosa sacudía la provincia y sentaba las bases no sólo para la secularización de la educación, sino para su rearticulación política, social y económica. La influencia positivista y el conductismo caracterizaron la formación pedagógica durante estos años.

La transición de la cultura del *Teacher's College* a la cultura de investigación de la universidad fue difícil y estuvo teñida de fricciones políticas y profesionales (Acker, 2000). Todavía se recuerdan las tensiones generadas por el traslado de los docentes de los *Teachers Colleges* a la universidad y la contratación de profesores con doctorados y experiencia investigadora. La convergencia de la cultura práctica y la cultura teórica ha sido durante mucho tiempo un tema difícil que adquirió perfiles de crisis en los años noventa, cuando se produjeron intentos serios de romper con esa dicotomía en la formación de maestros y profesores. Los cambios contextuales generaron nuevas demandas en los contenidos de los programas de formación, mientras que el desarrollo del estado social del bienestar proporcionó las bases éticas.

Hacia finales de los años sesenta, después de una década de presiones sociales dirigidas a exigir planteamientos democratizadores en la política pública, el sentido de la escuela pública empezó a cambiar. El gobierno canadiense, en los niveles provincial y federal, legisló reformas que atendiesen las quejas de las minorías étnicas, los pueblos aborígenes, las personas con discapacidades, las mujeres, etc. Este proceso, que culminó con la Carta de Derechos (1982), tuvo una importante influencia en las políticas educativas y, por consiguiente, en la preparación de maestros y profesores. Representó la culminación del cambio que se inició en el nivel macrosocial en los cincuenta y llegó a las escuelas de diferentes maneras y con diferentes ritmos en los años sesenta, aunque de forma más consistente en los setenta, lo que provocó la ruptura con el angloconformismo e impulsó el movimiento hacia políticas educativas multiculturales e inclusivas.

Los cambios programáticos

Los programas de preparación de docentes de las escuelas elementales y secundarias canadienses empezaron a modificarse en términos de contenido respondiendo a cambios más amplios, los cuales se pueden representar en varias esferas que se

superponen, a veces, de manera contradictoria. Estas esferas comprenden: los cambios políticos y sociales expresados en la política multicultural y bilingüe, que define a Canadá como colectividad multinacional y pluriétnica (1971); la insatisfacción ante el deficiente modo de articulación de lo que Bereiter (2002) ha llamado la cultura artesanal y la *cultura de investigación*; la influencia de discursos conservadores críticos, especialmente de los Estados Unidos, Reino Unido y Australia, que dieron forma a nuevas políticas educativas; la revolución tecnológica, que cambió las bases de la profesión; la apertura hacia el sector privado y el cuestionamiento de la educación pública; las reformas en el sector postsecundario y, finalmente, el replanteamiento de los valores dominantes en el mundo académico a la luz del proceso de globalización económica.

Es posible, sin embargo, identificar dos vectores principales interactuantes en la concepción de la educación pública que habrían de tener una influencia decisiva en la formación de maestros y profesores.

Los cambios que se promovieron en los años setenta forzaron la redefinición de una educación pública más incluyente, dentro de un liberalismo ético que involucraba la acción descentralizada de diversos grupos de interés. La preservación de la escuela común pública en una sociedad que valora la diversidad se convirtió en un foco de debate y de acción política. Por un lado, la escuela pública común (universal), basada en la uniformidad cultural, dio paso a una institución multicultural pública, que acentúa la descentralización y sitúa el centro de la política educativa en el maestro, los padres y los estudiantes, en vez de hacerlo en la burocracia de la administración (Fleming, 2003). Por otro lado, desde mediados de los setenta hasta entrados los noventa, los críticos que representaban fuerzas políticas neo-conservadoras presionaron a favor del establecimiento de estándares provinciales, uniformidad en el currículo y conocimientos y habilidades básicas a la luz del proceso de globalización económica. Estos objetivos se plasmaron en las reformas de los años noventa como parte del movimiento hacia la globalización capitalista.

El cambio cualitativo más dramático se produjo en los años ochenta y noventa debido, en parte, a una noción privatizadora de la capacidad de elección del tipo de educación deseada, y a un enfoque cada vez más individualista del acceso a la diversidad. La noción de los padres o los alumnos como consumidores empezó a irradiarse por todos los niveles del sistema. Al mismo tiempo, el movimiento de reforma educativa, que comenzó en los años ochenta con repercusión mundial, alcanzó en los años noventa un punto álgido en varias provincias canadienses.

Los críticos conservadores influyeron en las políticas educativas en Alberta, Manitoba y Ontario de manera muy marcada.⁴ El énfasis se movió hacia la rendición de cuentas, estándares, evaluación, indicadores y resultados.⁵ Los procesos intensos y rápidos de reforma curricular y el tratamiento dado a los docentes, con rasgos de desprofesionalización debido al excesivo control, generaron fuertes reacciones por parte de los sindicatos de maestros y profesores.

Las Facultades de Educación a lo largo del país sufrieron el impacto en sus programas debido a los cambios introducidos en el contenido curricular provincial y a la necesidad de preparar a los futuros maestros en una cultura de evaluación. En el caso de Ontario, durante los dos últimos años del gobierno provincial conservador, los titulados de las Facultades de Educación de la provincia tuvieron que pasar pruebas de cualificación. Las Facultades de Educación de Ontario se unieron a los maestros en su demanda de ser tratados y respetados como profesionales. El gobierno conservador perdió las elecciones en 2003 y el nuevo gobierno de corte liberal se definió como un gobierno amigo de los maestros y profesores, un gobierno a favor de la educación.

Los cambios programáticos y de concepción en la preparación de maestros y profesores que se produjeron en los años noventa promovieron una fuerte discusión sobre la naturaleza del conocimiento en la investigación de la enseñanza y la reubicación de su generación, no limitada al investigador (normalmente universitario), sino inclusiva del maestro-investigador.

Las Facultades de Educación, en universidades como Queen's, Calgary y Manitoba, se embarcaron con pasión en la reestructuración conceptual de sus programas de preparación de maestros y profesores.⁶ Russell, de Queen's University, quien jugó un papel de liderazgo en el cambio, indica como dos hitos importantes de este proceso la creación en 1984, por un lado, de la división *K Teaching and Teacher Education*, dentro de la *American Educational Research Association* (AERA); y por otro, la formación, en 1993, del *Self-Study of Teacher Education Practices* (S-STEP), grupo de

⁴ Para un análisis detallado de los cambios en estas tres provincias, véanse Taylor (2001); Taylor, Shultz y Leard (2005); Henley y Young (2001); Gidney (1999).

⁵ Por ejemplo, desde 1966, en Ontario desde 1996 los programas de preparación inicial de maestros y profesores, así como los de formación continua, existentes o nuevos, deben ser acreditados por el *College of Teachers*, como parte del *College of Teacher Act* (Reg. 347/02). Esta medida se intentó justificar como una manera de asegurar al público, y al propio cuerpo profesional, que la preparación se proporciona de acuerdo con determinados requerimientos. El proceso de acreditación incluye un examen del programa para determinar si el mismo cumple con la normativa, se adapta al currículum escolar de Ontario y respeta las regulaciones previstas en los *Standards of Practice for the Teaching Profession* y los *Ethical Standards for the Teaching Profession*.

Este sistema se aplica a los programas tanto de maestros de Educación Primaria como de profesores de Secundaria, pues en Canadá no existe diferencia entre ellos en cuanto a preparación profesional universitaria, rango y salarios. Los aspectos técnicos del proceso se encuentran disponibles en: www.oct.ca/teacher_education/accreditation (Consulta 6-11-2006).

⁶ Entre las fuentes del debate merecen destacarse los trabajos de Shulman (1987); Shön (1987); Russell (1987); Russell et al. (1988).

especial interés dentro de AERA que defiende la necesidad de estudiar la propia práctica docente que se realiza y su contexto específico (Russell, 2004).

La promoción de este tipo de estudios fue bienvenida por un sector significativo de la comunidad educativa y ha supuesto, sin duda, una importante forma de revaloración de la investigación en la enseñanza durante las últimas décadas (Russell, 2004).

El éxito de *Studying Teacher Education*, revista dedicada al análisis que hacen los profesores de su práctica, es un indicador de los cambios paradigmáticos que han llevado de los enfoques estructurales a los estudios autorreferenciales de maestros y profesores.

En el centro de los cambios se ubicaba un serio cuestionamiento de la perspectiva basada en la aplicación de teoría previamente elaborada; en otras palabras, se trató de desarrollar *conocimiento* en acción, una rearticulación de la teoría y la práctica dentro de un marco que se define por el conocimiento situado, el cuestionamiento crítico y la práctica reflexiva.

Latía aquí una fuerte crítica a la descontextualización de la teoría que era, y en cierta medida todavía es, bastante típica en los programas de formación de maestros. Los cambios, considerados modestos por quienes defendieron la necesidad de una reforma radical, se reflejaron también en la nueva estructura de los programas; en particular, en el diseño de cursos con una fuerte relación con la práctica, el aumento del número de semanas dedicadas a prácticas, la inclusión de la investigación-acción, seminarios en el terreno, etc.

Al mismo tiempo, el impacto de los cambios generados por la globalización económica y los acuerdos de libre comercio han propiciado la apertura de servicios públicos, como la educación, al sector privado nacional e internacional, rebajando los niveles de la formación. Por ejemplo, en Ontario, *The Choice and Excellence in Postsecondary Education Act (Bill 132)* ha abierto las puertas a un conjunto de instituciones, en su mayor parte foráneas, para que establezcan en la provincia secciones satélites dedicadas a la preparación de los maestros, como han hecho ya *Sunny Postdam*, del Estado de New York, y la *Charles Sturt University* de Australia. Otros desarrollos tienen características alarmantes. Por ejemplo, recientemente el *Michigan Lambton College*, institución Post-secundaria no universitaria, ha firmado un convenio con *Saginaw Valley State University*, en los Estados Unidos, para la preparación de maestros que, en virtud de un acuerdo con el Estado de Michigan, podrían estar capacitados para enseñar en Ontario.

Mientras que las Facultades de Educación ofrecen programas universitarios exigentes en los que se incluye la obtención de un grado académico en la *Faculty of Arts and Sciences*, este programa requiere un año de formación pedagógica de nivel superior.

Los requisitos de unas y otras instituciones no son equiparables. Así, mientras que la Facultad de Educación de *Queen's University* acepta alrededor del 13% de los aspirantes, las nuevas instituciones satélite y los programas que ofertan tienen niveles de admisión menos rigurosos, carecen de un compromiso con el sistema educativo y no contribuyen con la investigación local. Algunas de ellas ni siquiera tienen programas de investigación. La razón para su establecimiento es puramente comercial, basada en la avistada necesidad de docentes en un futuro cercano.

Como reacción, la Asociación Canadiense de Decanos de Educación (que agrupa a los decanos y directores de las facultades, escuelas o departamentos de educación de habla inglesa y francesa) ha firmado un acuerdo pan-canadiense en apoyo de los valores, principios y objetivos que las instituciones públicas y las que forman parte de la *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC) comparten en relación con la enseñanza como profesión.

Las culturas de formación y los cambios institucionales en España

En España, las primeras Escuelas Normales para la preparación de maestros se crean en la primera mitad del siglo XIX, como efecto de la propia ordenación de un sistema educativo nacional que implica el control del trabajo docente por parte del poder público. Durante ese siglo y las primeras décadas del siguiente, se aprueban diversos planes de regulación de las enseñanzas, cuya sucesión refleja tanto las tensiones políticas del momento como las dificultades para ir dando respuesta a las necesidades educativas.⁷

A partir del siglo XX, el impulso por dotar a la pedagogía de un estatuto científico, que genera esa misma ordenación del sistema, va encontrando, por su parte, expresión institucional en varias iniciativas emprendidas para introducir los estudios pedagógicos en la universidad. En 1904 se provee, en Madrid, la Cátedra de Pedagogía

⁷ Este rápido recorrido por la evolución del sistema de formación en España pretende ofrecer algunos elementos que, unidos al análisis de la situación canadiense, permitan situar en una perspectiva histórico-comparada la interacción de los sistemas con los actuales procesos de internacionalización.

La evolución de la formación del profesorado español a lo largo de los dos últimos siglos ha sido objeto de numerosos estudios especializados que han abordado diferentes aspectos del proceso. Entre los publicados durante los últimos años pueden destacarse: Melcón (1992); Dávila (1994); San Román (1998); Lorenzo (2001); Rabazas (2001); Puelles (2003); etc.

Superior en el doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Universidad Central, para cuyo desempeño se nombra a Manuel Bartolomé Cossío, y en 1930 comienza a funcionar en la Universidad de Barcelona el *Seminari de Pedagogia* impulsado Joaquín Xirau. Estos precedentes, junto a otros, como la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909 y encargada de la formación del profesorado de las Escuelas Normales, darán lugar a la apertura, en 1932 y 1933, de sendas secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de las universidades de Madrid y Barcelona, con las que se pretende conjugar el progreso científico de la Pedagogía con la preparación para los puestos de mayor rango del sistema.

Este doble origen de la formación de quienes desempeñan un trabajo en el sistema educativo expresa lo que se ha llamado la estructura bipolar de constitución de dicho sistema, con una parte elemental, a cargo de maestros y maestras, dirigida a la población general, y otra representada por la enseñanza Secundaria y Superior, al servicio de la élite (Puelles, 2003) y que reproduce el doble nivel de competencia pedagógica al que se refería Cossío poco después de haber tomado posesión de la Cátedra de Pedagogía Superior, cuando decía: «También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia» (Cossío, 1966, p. 191).

Las palabras de Cossío son reveladoras de una diferenciación real sobre la cual ha estado montada la preparación de los profesionales de la educación en nuestro país durante cerca de un siglo, dando lugar a dos diferentes culturas de formación cuyos efectos se harán sentir hasta nuestros días.⁸

Tras la Guerra Civil, el llamado *Plan profesional para la formación de maestros*, de 1931, es sustituido por una serie de medidas que, restaurando la legislación anterior, pretenden proporcionar una habilitación rápida al nuevo ejército de maestros que requiere la propagación de los ideales del régimen. En lo que respecta a los estudios pedagógicos, éstos no serán reimplantados oficialmente en Madrid hasta 1944, y en Barcelona hasta 1955.⁹

El intento de modernización que se opera en el último período de la dictadura da lugar a una reformulación profunda del sistema educativo, que se plasma en la Ley

⁸ Como señala Puelles, uno de los efectos de esta doble estructura ha sido la ausencia durante casi doscientos años de una política suficientemente consolidada de preparación pedagógica de los profesores de enseñanza Secundaria (Puelles, 2003).

⁹ En 1964 se abre la Sección de Pedagogía en la Universidad de Valencia. Entre las universidades privadas de la Iglesia Católica, la primera en ofrecer estos estudios, desde 1959 (con reconocimiento de efectos civiles desde 1963), fue la Pontificia de Salamanca.

General de Educación de 1970. La formación de los maestros adquiere un rango universitario intermedio con la instauración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., mientras que en menos de diez años, de 1973 a 1981, el número de universidades que ofertan estudios de pedagogía se multiplica casi por cinco, pasando de cuatro a 19.

La Ley General de Educación se planteó el objetivo de una generalización de la educación básica, de los 6 a los 14 años, que precisaba el contingente correspondiente de docentes. La modernización de la educación se produce entonces desde el paradigma de una racionalización para la cual lo ideal es que el proceso esté bien diseñado y planeado de antemano, de manera que se evite la necesidad de decisión del profesor.

El control ideológico directo de los primeros tiempos de la dictadura es reemplazado por otro más sutil que opera a través de la política curricular y en el que el profesor deja de ser el militante de una cruzada religiosa y política para convertirse en un experto *neutral* que aplica prescripciones en cuya definición no interviene (Beltrán, 1990; Jiménez Jaén, 2004). Este cambio tiene su correlato institucional y epistemológico en los estudios de Pedagogía, a los que se pretende dotar de una orientación de carácter más científico-positivista.

Las antiguas Facultades de Filosofía y Letras se convierten en Facultades (o Divisiones) de Filosofía y Ciencias de la Educación, y se sustituye la denominación de Pedagogía por la de Ciencias de la Educación en los programas de estudio. La consecuencia contradictoria de estos cambios fue un considerable desarrollo institucional de la Pedagogía, junto con una progresiva pérdida de presencia en el sistema escolar (Escolano, 2002,).

La reforma de la formación de los profesionales de la educación a partir de la segunda mitad de los años setenta del siglo pasado hay que situarla en el contexto más amplio que supuso la transición política y la aprobación de la Constitución de 1978.

A partir de 1986, el horizonte vendrá marcado por la entrada en la hoy denominada Unión Europea, que supuso un acercamiento a la filosofía neoliberal que inspira el modelo de internacionalización orientado al mercado. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, implantada en 1990 por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), abrió la puerta a una integración más amplia de los estudios de formación de los maestros en la universidad, aunque rechazó convertir estos estudios del nivel intermedio de Diplomatura al de Licenciatura.

En diversas universidades españolas se crearon Facultades de Educación (con éste u otros nombres) que aunaron en una misma institución los estudios de formación de maestros con los estudios de Pedagogía, lo que unido al nacimiento de nuevas titulaciones de

educación (Diplomatura en Educación Social y Licenciatura en Psicopedagogía) quiso romper, en el aspecto institucional, el viejo esquema de una pedagogía inferior y otra superior criticado por Cossío a comienzos del siglo.

A raíz de este cambio, y frente a la orientación de perfil tecnocrático de los años setenta, la nueva reforma apeló a una concepción *práctica* en la que el profesor es visto como un profesional que adopta decisiones a partir de la reflexión sobre su acción (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). Sin embargo, para muchos, estas expectativas de profesionalización quedaron pronto defraudadas por una ley que no proveía las condiciones necesarias para llevar a cabo la innovación (Zufiaurre, 1994).

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, elaborada por el gobierno del Partido Popular (PP) al inicio de la presente década, en la línea de las reformas de cuño neoliberal, y su sustitución por la recién aprobada *Ley Orgánica de Educación*, del gobierno del PSOE, enmarcan la formación en el contexto de adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tal adaptación alienta un enfoque basado en perfiles profesionales definidos en términos de dominio de un catálogo de competencias, según se viene ya haciendo en algunos países europeos, forzados a veces por la necesidad de dar una respuesta rápida a la ausencia de candidatos a la profesión docente, especialmente acuciante en algunos niveles y áreas (Euridyce, 2004).

La *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) realizó varias convocatorias para la formulación de propuestas de adaptación de las titulaciones universitarias al EEES.

La doble estructura de formación de los profesionales de la educación en nuestro país condicionó el modo de respuesta a esta convocatoria de las titulaciones en el campo de la educación, creándose dos grupos o redes de trabajo distintas, una dedicada a los estudios de formación de maestros de Educación Primaria y otra a los «*restantes*» estudios de educación, si bien bajo la imposición de trabajar de manera coordinada. Ambas redes, formadas por representantes de las universidades y de los colectivos profesionales, presentaron sus propuestas de titulaciones de grado a mediados del año 2004. La red de educación propuso dos titulaciones de 240 créditos en Pedagogía y en Educación Social, y las de magisterio otras dos, en Educación Primaria y Educación Infantil, ambas de 240 créditos también (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a y 2005b).

Una parte fundamental del trabajo de ambas redes consistió en identificar las competencias del profesional de la educación en estas cuatro titulaciones. Además de definir las competencias específicas de cada una de ellas, relativas tanto al saber como al

saber hacer, debían valorar la pertinencia para cada titulación de una serie de competencias transversales que se supone debe poseer en mayor o menor grado todo titulado universitario, y que se adoptaron del proyecto *Tuning, educational structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003). La comparación de la valoración de estas competencias en cada una de las cuatro titulaciones propuestas para la formación de los profesionales de la educación, según la importancia que les conceden los profesores universitarios que imparten actualmente los estudios respectivos, muestra la gran variabilidad que existe entre las cuatro titulaciones, con una sintonía mayor en las correspondientes a misma red (Jover, Fernández-Salineró y Ruiz, 2005).

Así, la competencia que se estima más importante para un maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria (comunicación oral y escrita en la lengua materna) ocupa un lugar secundario en las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social. Y lo mismo sucede, en la otra dirección, con la competencia que se considera más importante en las dos titulaciones de educación, la del compromiso ético. En general, en las titulaciones de magisterio predomina una orientación de carácter más instrumental: comunicación, organización y planificación, junto con algunas competencias personales -especialmente el reconocimiento de la diversidad- y de carácter sistémico u holístico.

Un examen de los resultados en la valoración de las competencias específicas de las titulaciones de maestros lleva, de hecho, a los autores de la propuesta a concluir que de ellas se deduce una imagen clásica y tradicional del docente, muy centrada en la transmisión de conocimientos en el aula, y llaman la atención sobre la circunstancia de que los propios profesores que imparten estos estudios valoren en último lugar las competencias que tienen que ver con la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico de las prescripciones curriculares, la colaboración con la comunidad educativa y la mejora de la calidad en los contextos específicos de acción (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005a).

En el caso de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, el acento en competencias como el compromiso ético, capacidad de análisis y síntesis, decisión y resolución de problemas nos remite más bien a la imagen de la educación como práctica reflexiva que implica la adopción responsable de decisiones alumbradas por el sentido que se descubre en la propia acción. Diversos factores pueden ayudar a explicar esta diferencia entre los dos tipos de profesionales de la educación: la diferente trayectoria y formación de base de los profesores que imparten las titulaciones, el distinto peso que se asigna en ellas al conocimiento pedagógico, o la identificación profesional más específica de los maestros en comparación con la más difusa de los pedagogos, que exige en este último caso un perfil profesional más abierto.

En las cuatro titulaciones consideradas, el acuerdo es mayor en lo que se refiere a las competencias que se consideran menos importantes: el conocimiento de una lengua extranjera, el uso de las nuevas tecnologías y el liderazgo. La escasa valoración de estas competencias nos sitúa muy lejos de lo que hoy se supone debe ser un profesional capacitado para trabajar en un entorno de internacionalización de la educación, como el que pretende generar el EEES.¹⁰

Conclusión: desafíos en el contexto de internacionalización de la educación

Los sistemas educativos nacen unidos a los intentos de vertebración de las comunidades nacionales. En Europa hay un buen ejemplo de ello en la lentitud con la que se ha ido generando una política educativa en el marco institucional y normativo de la Unión Europea, y en las precauciones que, una vez generada, se han adoptado para que nadie vea en ella una posible intromisión en los sistemas educativos nacionales (Ibáñez-Martín y Jover, 2002). En Canadá, la constitución del sistema es deudora de la propia historia colonial y la creación del estado moderno canadiense, que incluye la previsión constitucional que coloca a la educación como responsabilidad provincial y/o territorial.¹¹

Sin embargo, las tendencias a cierta confluencia de los sistemas ponen de manifiesto la permeabilidad no solo de las corrientes epistemológicas, sino también, y en interacción con ellas, de los movimientos transnacionales de origen político o económico, entrelazados hoy en día con la revolución tecnológica. De este modo, dos realidades tan aparentemente lejanas como son los sistemas de formación de los profesionales de la educación en Canadá y España, fruto de dos historias muy distintas, parecen movidas a compartir algunos puntos de confluencia.

⁽¹⁰⁾ Poco antes de la redacción de la versión definitiva de este trabajo, el Ministerio de Educación y Ciencia español ha dado a conocer las líneas maestras de la nueva organización de las enseñanzas universitarias, que constituyen la base para una nueva ordenación normativa de los estudios en el marco del EEES (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

⁽¹¹⁾ Tanto en un caso como en el otro, la dinámica de los sistemas se ve, asimismo, influida por los procesos de contestación. Por ejemplo, en el caso canadiense no puede pasarse por alto el influjo que en la configuración del sistema han tenido las demandas de los pueblos aborígenes y su deseo de controlar su propia educación, la revolución silenciosa en Quebec y el movimiento separatista, así como la exigencia del reconocimiento de los derechos de las minorías y las mujeres. En España habría que situar, en este mismo orden, las tensiones que, en diferentes escenarios históricos, se han producido entre las presiones de unificación del sistema y las demandas de descentralización y reconocimiento de las especificidades culturales de las nacionalidades.

En ambos contextos podemos ver cómo el proceso de reformas educativas que supuso la introducción de los estudios de formación del profesorado en la universidad va seguido de una confrontación sobre la naturaleza del conocimiento pedagógico y la profesionalización del profesorado. Debate, sin duda, propiciado por la rapidez con la que actualmente se irradian las ideas, si bien cada sistema las modela desde su peculiar idiosincrasia local.

En Canadá la imagen del profesional reflexivo, inclinado a la investigación-acción, al estudio de su papel como maestro y sensible a las políticas de identidad y diferencia ha impregnado de alguna manera el trabajo de las Facultades de Educación en las que se forman los profesores. En España, las propuestas de un modelo basado en la reflexión en la práctica quedaron prioritariamente en un plano enunciativo, sin lograr adentrarse con profundidad en la cultura académica en la que se forman los futuros maestros. El discurso parece haber calado más en la formación de los pedagogos, quizás precisamente debido a la propia ambigüedad de su perfil profesional. Esta diferente recepción es indicadora de la persistencia, en el caso español, de los efectos de la doble cultura de formación de los profesionales de la educación, que traduce la propia estructura bipolar de constitución original del sistema educativo, y que la unificación institucional parcial de los años noventa no ha logrado aún remontar.

En el caso canadiense, las tensiones que afectan a la formación de los maestros reflejan la nueva configuración de la oferta de estudios generada por la penetración de la economía de mercado y la nueva filosofía emergente en el contexto universitario, cuyos valores están en proceso de cambio.

Valores centrales como la excelencia, la libertad académica, la idea de servicio público y el sentido de pertenencia a un colectivo académico entran a menudo en conflicto con los objetivos formativos de instituciones satélites que buscan la ampliación de mercado. Muchos estudiantes despliegan nuevos hábitos lingüísticos, con los significados consiguientes, tales como la noción inexpresada del estudiante como cliente y del profesor como abastecedor del servicio solicitado. Esta imagen traiciona la noción tradicional del aprendizaje centrado en el estudiante, pues el acento se pone en la capacitación del individuo en términos de competencias y alta destreza, y no ya en los términos académicos de una inteligencia crítica y reflexiva.

Paralelamente, en España la reforma en marcha para la adaptación de los estudios al EEES se ha vendido también bajo la idea de un cambio de cultura académica que a partir de ahora debe centrar la actividad en el estudiante. Tal es la filosofía implícita en la generalización del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) como mecanismo de acumulación y transferencia del trabajo realizado por el estudiante, uno

de los ejes del proceso de convergencia europea. La formación se convierte en un bien de consumo que el estudiante podrá acumular, transferir e invertir, en función de las demandas del mercado laboral. En un caso y en el otro, los movimientos y voces críticas no se han dejado esperar.

Tanto en Canadá como en España, la universidad y, consecuentemente, la formación de los profesionales de la educación, se ve afectada por cambios económicos, políticos, culturales y tecnológicos. Los procesos en marcha exigen un esfuerzo para repensar y redefinir muchos aspectos de nuestro ejercicio profesional y académico sin desechar los valores que definen nuestra identidad, tales como la libertad y la integridad académicas, así como la autonomía de la universidad. No podemos ser observadores pasivos de la instrumentalización de la educación al servicio de meros intereses económicos por encima de una promoción del aprendizaje centrado en el cultivo del ideal de la persona educada y de la formación de educadores capaces de crear nuevo conocimiento y plantear problemas. Quienes trabajamos en la universidad tenemos una responsabilidad cívica. Por eso mismo, tampoco podemos mantenernos al margen de las funciones económicas de la enseñanza o del impacto de las nuevas tecnologías. Los procesos contienen tensiones, contradicciones, negociaciones. Se necesitan cambios sustantivos, no innovaciones superficiales, pero en nuestros propios términos y con el entendimiento del carácter complejo y dinámico del trabajo universitario.

Muchas de las críticas que se han hecho a los cambios implantados o anunciados en los sistemas de formación tienen un efecto paralizante. Se hacen declaraciones con afán polémico, más que abrir discusiones conducentes a posiciones que permitan manejar los dilemas. La búsqueda y la transmisión del conocimiento son inherentes a la misión de la universidad, y deben incluir y dar sentido al autoanálisis y a la crítica.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (2000). Traditions and Transitions in Teacher Education: The Development of a Research Project. *Historical Studies in Education/ Revue d'Histoire de l'Éducation*, 12:1/2, 143-154.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

- (2005b). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid, ANECA.
- BELTRÁN, F. (1990). La reforma del currículo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 193-207.
- BEREITER, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNO-JOFRE, R. (1998-1999). Citizenship and Schooling in Manitoba, 1918-1945. *Manitoba History*, 36, 26-36.
- (1993). *The Manitoba Teachers' Federation, 1919-1933: The Quest for Professional Status*. In R. BRUNO-JOFRE (ed.), *Issues in the History of Education in Manitoba : From the Construction of the Common School to the Politics of Voice*. Lewiston/Queenston: Edwin Mellen Press
- BRUNO-JOFRE, R. Y JOVER, G. (eds.) (2001). Educational Reforms: International Perspectives and Local Idiosyncracies. *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Rencontres sur l'Éducation*, 2.
- COSSÍO, M. (1966). *De su jornada, fragmentos*. Madrid: Aguilar.
- CURTIS, B (1992). *True Government by Choice Men? Inspection, Education, and State Formation in Canada West*. Toronto: University of Toronto Press.
- DÁVILA, P. (1994). *La honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español*. Barcelona: PPU.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EURYDICE (2004). *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid: Eurydice/CIDE.
- FLEMING, T. (2003). From Educational Government to the Government of Education: The Decline and Fall of the British Columbia Ministry of Education, 1972-1996. *Historical Studies in Education*, 15: 2, 210-233.
- GELMAN, S. (2002). Stratford (Normal School) Teachers' College, 1908-1973. *Historical Studies in Education*, 14:1, 113-120.
- GIDNEY, R. D. (1999): *From Hope to Harris: The Reshaping of Ontario's School*. Toronto: University of Toronto Press.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto*. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HENLEY, D. Y YOUNG, J. (2001). *An argument for the Progressive Possibilities for Public Education: School Reforms in Manitoba*. In J. PORTELLI P. SOLOMON (eds), *The Erosion of Democracy in Education: From Critique to Possibilities*. Calgary: Alberta Detselig.

- IBAÑEZ-MARTÍN, J. A. & JOVER, G. (eds.) (2002). *Education in Europe: Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. E. (2004). Reformas educativas y profesionalización del profesorado. *Papers Revista de Sociología*, 72, 189-212.
- JOVER, G., FERNÁNDEZ-SALINERO, C. Y RUIZ, M. (2005). *El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea*. En V. ESTEBAN (ed.), *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: UPV.
- JOHNSON, F. H. (1968). *A Brief History of Canadian Education*. Toronto: McGraw-Hill.
- LORENZO, J.A. (2001). *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)*. Madrid: Editorial Complutense.
- MELLOUKI, M. (1990). L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 á 1960: Un cas de rupture ideologique. *Historical Studies in Education /Revue d'Histoire de l'Éducation*, 2:1., 37-58.
- MELCÓN, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- MILLER, J. R. (1996). *Sbingwauk's Vision: A History of Residential Schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- (2006). *Documento de trabajo. Propuesta. La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Madrid: MEC.
- OSBORNE, K. (1996). Education is the Best National Insurance: Citizenship Education in Canadian Schools. Past and Present. *Canadian and International Education*, 25:2, 31-43.
- PRENTICE, A. (1977). *The Feminization of Teaching*. In S.M. TROFIMENKOFF Y A. PRENTICE (eds.), *Neglected Majority: Essays in Canadian Women's History*. Toronto: McClelland and Stewart.
- (1989). Friendly Atoms in Chemistry? Women and Men at Normal School in Mid-Nineteenth Century Toronto. In D. KEANE Y C. READ (eds.), *Essays on Old Ontario: Papers Presented to J. M. S. Careless (285-317)*. Toronto: Dundurn Press.
- PUELLES, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M. C. BENSO Y M. C. PEREIRA (eds.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Concello de Ourense/ Fundación Santa María/ Universidade de Vigo.
- RABAZAS, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- RUSSELL, T. L. (1987). Research, Practical Knowledge and the Conduct of Teacher Education. *Educational Theory*, 37, 369-375.
- (2004). Tracing the Development of Self-Study in Teacher Education Research and Practice. In J. LOUGHRAN et al., *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- RUSSELL, T. L. ET AL. (1988). *Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, Puzzles, and the Theory-Practice Relationship*. In P. GRIMMETT Y G. ERICKSON (eds.), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- SAN ROMÁN, S. (1998). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- SHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SILVER, A. (1999). *First Steps*. In MEISEL, J., ROCHER, G. Y SILVER, A. (eds.), *As I Recall /Si Je Me Souviens Bien*. Montreal: Institute for Research On Public Policy.
- TAYLOR, A. (2001). *The Politics of Educational Reform in Alberta*. Toronto: University of Toronto Press.
- TAYLOR, A., SHULTZ, L. & LEARD, D. (2005). A New Regime of Accountability for Alberta Schools. In HARRISON, T. (ed.). *The Trojan Horse II*. Canada: Black Rose.
- THOMSON, G. E. (2000). A Fondness for Charts and Children: Scientific Progressivism in Vancouver Schools 1920-1950. *Historical Studies in Education/ Revue d'Histoire de l'Éducation*, 12:1/2, 111-28.
- ZUFLAURRE, B. (1994). *Proceso y contradicciones de la reforma educativa. 1982-1994*. Barcelona: Icaria.

Fuentes electrónicas

ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *How programs are accredited*. Consultado el 6 de noviembre de 2006, de www.oct.ca/teacher_education/accreditation

Dirección de contacto: Gonzalo Jover Olmeda. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. C/ Rector Royo Vilanova s/n, 28040, Madrid, España. Email: giover@edu.ucm.es

Cambios sociales y educación

notas para el debate

Social changes and education

Notes for Debate

Alfonso Unceta Satrústegui

Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Departamento de Sociología. Vizcaya, España

Resumen

Si se pretende que los centros educativos constituyan un lugar central en la transmisión del conocimiento y de los valores sociales dominantes en cada sociedad, es fundamental que la actividad que en ellos se desarrolla resulte congruente con su entorno social. Porque, en definitiva, la forma en que los distintos integrantes del medio escolar perciben sus vinculaciones con el mismo, no son sino expresiones particulares o singulares de vinculaciones sociales más generales. Constituyen las concreciones escolares de formas de pensar y actuar aprendidas en la sociedad misma. Esto último significa que los cambios sociales tiene una proyección inmediata en el medio escolar.

El artículo reflexiona sobre los efectos que tales cambios sociales están produciendo en los centros educativos y muy especialmente entre sus actores principales, profesores y alumnos. Así, entre los rasgos más o menos visibles de esta mutación educativa, se ponen de manifiesto algunos signos específicos como la desafección, la ausencia de motivación o el rechazo al aprendizaje que pueden constatarse en una parte del alumnado; o el sentimiento de impotencia y la interiorización de una creencia en la esterilidad de la tarea formativa que se observa en sectores del profesorado.

La idea que subyace es que estamos en una nueva etapa en la que tanto la revisión de las formas de transmisión del conocimiento como el impulso de los medios que permitan una reconstrucción de valores y normas necesarios en la relación educativa constituyen misiones prioritarias.

Palabras clave: educación, cambio social, escuela-masa, educación informal, tecnologías, heterogeneidad, sentido, vínculos educativos.

Abstract

If schools are to become a main nucleus in the transmission of knowledge and of dominant social values in each society, it is therefore essential that their own activity is closely related to their social surroundings; in other words, the way in which all school members perceive their relationship with the aforementioned backdrop is indeed a special or individual expression of a more general social connection. It constitutes academic consolidations of ways of thought and behaviour of society itself, thus meaning that social changes have an immediate influence on the schooling system or context.

The article considers the effects that these social changes are having on schools, especially on their main exponents: teachers and students. Accordingly, among the more or less visible aspects of this educational transformation there are specific signs that arise such as on the one hand discontent or disaffection, the loss of motivation or the rejection towards learning which affects part of the students and on the other hand the sense of helplessness or the personal assumption of the futility of one's work as seen in sectors of the teaching staff.

The underlying concept is that we are now at a new phase in which our priority aims are both the review on how knowledge is conveyed and the impulse of means that allow the reconstruction of necessary values and rules.

Key Words: education, social change, school mass, informal education, technologies, heterogeneity, sense, educational relationships

La segunda mitad del siglo XX será sin duda recordada como una época en la que la sociedad occidental, impulsada fundamentalmente por el desarrollo científico y tecnológico, conoció una formidable transformación estructural, cultural y social, y la noción de cambio, que hasta entonces se había asociado a procesos adaptativos más bien lentos y, por lo tanto, predecibles, pasó a convertirse en un fenómeno poderoso, vertiginoso y que opera en muchos planos superpuestos de la realidad.

Este estado de cosas ha producido una sensación de confusión e incertidumbre. La cantidad y diversidad de transformaciones que acontecen en nuestro entorno tienden a abrumarnos, los síntomas que anticipan nuevos y constantes cambios son excesivamente heterogéneos, y los esfuerzos por anticiparnos a los acontecimientos tienen, en muchas ocasiones, resultados no deseados.

Uno de los ámbitos sociales que de manera más intensa está padeciendo tal ausencia de estabilidad es el mundo de la educación, al fin y al cabo una «sociedad en pequeño» (Durkheim, E., 1975). De ahí que la educación en general y los centros

educativos en particular constituyan también escenarios del cambio permanente, que se afanan en lograr un equilibrio satisfactorio.

Partiendo por lo tanto del inherente carácter social de la educación, sea o no entendida esta última como una actividad diferenciada y especializada, la vinculación entre sociedad y educación hace que el estado de confusión que afecta a muchos ámbitos sociales se haya instalado también en el medio educativo. Y ello obedece a tensiones en el mundo político, a intensas transformaciones del mundo cultural que afectan de manera radical al conglomerado de normas, valores y costumbres, a procesos de globalización y mundialización de la actividad económica, en definitiva, a una problemática que cruza múltiples esferas de lo social.

Lo cierto es que la controversia en relación con la misión, las formas de desempeño y la contribución social de la educación está hoy tan presente en nuestro entorno que los temas a debate son múltiples y diversos. Evidentemente el tratamiento de cada uno de los ámbitos temáticos que guardan relación con el debate educativo contemporáneo exige un desarrollo argumental que excede absolutamente al propósito de estas notas. De ahí que mi objetivo deba ser necesariamente limitado y no pretenda sino seleccionar y plantear un conjunto de problemas que condicionan el quehacer educativo y que están directamente relacionados con los cambios sociales acaecidos en los últimos lustros.

Mi convencimiento es que pueden y deben establecerse múltiples correspondencias entre estos ámbitos temáticos, pues todos ellos están conectados por un vínculo superior en el que confluyen, y que otorga sentido al debate. El núcleo de tal vínculo es obviamente el concepto de educación y de desempeño de la acción educativa que se postula. Es decir, ninguno de los ámbitos temáticos referidos es, en sí mismo, autónomo, dado que todos ellos están sometidos a una lógica general, precisamente la que tiene que ver con el enfoque desde el que se entiende la relación contemporánea entre educación y sociedad.

El impacto de las nuevas tecnologías: la pluralidad de voces y el peso de la educación informal

Probablemente una de las características más específicas de nuestras sociedades desarrolladas es el aumento del volumen de información y también del campo propio de la información que tiende a integrar constantemente nuevas dimensiones¹.

⁰¹ Dos aproximaciones complementarias a esta cuestión pueden encontrarse en Bernal Cruz, F.J. (1985). *La extensión tecnológica del conocimiento*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.; Gallouedec-Genueis, F., Lemoine, P. (1986). *La informatización: riesgos culturales*. Barcelona: Editorial Mitre

Esta multiplicación de la información que además tiene una capacidad masiva de penetración, ha provocado alteraciones en la actividad educativa. Si ya anteriormente nuestras sociedades habían conocido una escisión entre «educación» e «instrucción» como consecuencia del proceso de alfabetización², los instrumentos comunicativos desarrollados por las nuevas tecnologías, y de manera muy especial la televisión³ e internet, han inducido una nueva ruptura entre tres esferas crecientemente autónomas, a saber, «educación», «instrucción» e «información». La relación entre estas esferas se manifiesta en términos de un permanente conflicto potencial entre el volumen de información, instrucción y educación presentes en una sociedad determinada.

Desde el punto de vista de la acción educativa, lo relevante reside en la dificultad de conciliar dichas esferas, de establecer una lógica relacional que permita su integración. «La escuela común obligatoria sigue existiendo, pero se ha visto superada y desbordada por la tele-escuela. (...) Los futuros individuos (niños y niñas) adquieren gran parte de su formación por vías totalmente alejadas del principio ilustrado que constituyó la enseñanza obligatoria (...) La llamada «enseñanza informal» ha desequilibrado el sistema educativo de las antiguas metrópolis (Echeverría, J., 1994). Además, lo que me interesa subrayar aquí es el carácter de comunicador autónomo y difícilmente controlable, que caracteriza a las nuevas tecnologías. Es precisamente esta última faceta la que potencia su autonomización⁴ y distingue el tono conflictivo de su relación con las esferas de la educación y la instrucción.

Si aceptamos su potencial condición de «educadores informales», puede esperarse también que las nuevas tecnologías produzcan cambios fundamentales en los valores y sistemas de normas, en las costumbres, las estructuras de sentido etc. De hecho, «todas las sociedades de la era de la información están penetradas, con diferente intensidad, por la lógica dominante de la sociedad red, cuya expansión dinámica absorbe y somete gradualmente a las formas sociales preexistentes» (Castells, M., 1998, p. 385).

² Sobre las consecuencias del proceso de alfabetización resulta imprescindible la lectura de McLuhan, M. (1985). *La galaxia gutemberg*. Barcelona: Planeta-Agostini. Desde una perspectiva más estrictamente educativa es de interés el trabajo de Clark, B. R. (1976): *Problemas sociales de la educación*. en Faris, R. E.: *Las instituciones sociales. Tratado de sociología-IV*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, p. 98

³ Dos trabajos recientes de J. Ferrés han abordado los nuevos retos que surgen en una sociedad donde su universo cultural se encuentra fuertemente mediatizado por la cultura del espectáculo y sus dispositivos mediáticos. FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós; y Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Madrid: Paidós

⁴ Sobre la importancia de lo que el autor ha definido como «tercer entorno» puede consultarse Echeverría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.; y (1999). *Los señores del aire*. Barcelona: Destino; también del mismo autor: (2002): *Ciencia y valores*. Barcelona. Destino, fundamentalmente el capítulo cuarto que lleva por título *Educación y nuevas tecnologías de la información y comunicación*.

Por ello, con independencia de las aportaciones que el uso de las nuevas tecnologías pudiera suponer para los procesos de aprendizaje⁵, es necesario tomar conciencia del nuevo escenario en el que se desarrolla la práctica educativa. Un escenario aparentemente desigual en el que «las tecnologías han generado instrumentos para determinar las percepciones y para producir recuerdos y mensajes subliminales que producirán efectos sobre las conductas de los individuos en los momentos oportunos» (Echeverría, J., 1994, p. 165).

El cuestionamiento de la unidad de la educación

Muy relacionada con el desarrollo y penetración de las tecnologías, otra de las características más específicas de nuestras sociedades es lo que se ha venido en denominar la «pluralización de los mundos de vida», es decir, la quiebra de un orden social integrado y productor de sentido. «En muchos casos la pluralización ha llegado a afectar incluso los procesos de socialización primaria. (...) La consecuencia más importante de esto es que los individuos no sólo experimentan una multiplicación de mundos en su vida adulta, sino desde el comienzo de su experiencia social. (...) Ni que decir tiene que en los diversos procesos de socialización secundaria en la sociedad moderna (...) suele darse una pluralización de un orden superior. Muchos de esos procesos de socialización secundaria se encarnan en las instituciones de educación formal» (Berger, P.; Berger, B.; Kellner, H., 1979, p. 67).

Tomando en cuenta esto último, si repensamos ahora el ideal educativo surgido con la Ilustración, repararemos en que estaba basado en una nueva forma de consenso social que incluía un marco normativo y axiológico común. En tal sentido, el carácter reproductivo de los centros educativos cobraba sentido desde una definición sólida y compartida en el orden cultural y político, lo que suponía una cierta coherencia, en la práctica, entre distintas agencias de socialización.

En el escenario contemporáneo, la calle, la familia y los centros educativos representan cada vez menos un espacio integrado de coexistencia, de suerte que la experiencia en el medio escolar se encuentra cada día más alejada de otras experiencias

⁵ No es este el lugar para analizar los eventuales beneficios de la introducción de las nuevas tecnologías en la práctica educativa. En todo caso un excelente resumen sistemático de sus potencialidades puede encontrarse en MCFARLANE, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid: Aula XXI-Santillana

propias de la vida cotidiana. En tal sentido, uno de los mayores problemas de la actividad educativa desarrollada en los centros es que «por su propia naturaleza no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición» (Arendt, H., 1996, p. 207). El corolario evidente es el establecimiento de un permanente conflicto entre agencias de socialización, entre formas de entender y vivir la educación y consecuentemente entre formas de definir su contenido.

En estas condiciones, la consideración durkheimiana sobre el carácter único y múltiple de la educación⁶ adopta en nuestras sociedades un sentido problemático y diferente. La unidad de la educación era planteada por Durkheim desde el convencimiento de que «la sociedad no puede subsistir más que si se existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad» (Durkheim, E., 1975, p. 52). Empero, el carácter confuso de la homogeneidad contemporánea dificulta el consenso sobre aquello que debe ser perpetuado y reforzado por la educación. Y en este sentido, desde la consideración de la realidad escolar inmediata, la de las prácticas educativas específicas, las dificultades aparecen de manera mucho más evidente que si consideramos la cuestión en el marco de los grandes principios generales. Es por ello que la «gestión» de la heterogeneidad moderna constituye más el problema práctico de la educación que uno de sus aspectos complementarios.

La gestión de la heterogeneidad: de la escuela selectiva a la escuela masa

Es precisamente ese carácter heterogéneo lo que aparece como otro de los rasgos específicos de los centros educativos en nuestras sociedades. La primera razón de ello es la llamada «democratización cuantitativa de la enseñanza» (González, T., 1998) que ha transformado el paisaje escolar, y que junto a la extensión de la enseñanza obligatoria en todo el contexto occidental europeo, constituyen los exponentes más claros del éxito del proceso de escolarización. Lo anterior ha ampliado y diversificado sobremanera las tipologías del alumnado, planteando en toda su intensidad el problema de

⁶ Este doble aspecto se encuentra en la base de la definición de E. Durkheim sobre la educación. Ver DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Op., cit.

conciliar la igualdad de oportunidades con el derecho a la diferencia. En estas condiciones la actividad educativa es cada vez más una consecuencia de las características específicas de la demanda.

De hecho, en la escuela-selectiva la diversidad del alumnado se identificaba fundamentalmente con la propia estratificación social y más tardíamente con el nivel socio-cultural de las familias. Sin embargo, una de las características específicas de la escuela-masa es que los ámbitos y las formas en que se concreta la diversidad del alumnado son muy variados. De una parte debe ser considerado todo el colectivo que presenta algún tipo de discapacidad bien sea de carácter físico, psíquico o sensorial; por otro lado, cabe identificar un segundo colectivo cuya problemática está más directamente relacionada con el medio social de procedencia, bien sea por tratarse de un medio socio-económicamente desfavorecido, por pertenecer a cualquier minoría étnica o provenir del colectivo de población inmigrante; por último, la diversidad se establece también por razones de género o de capacidades.

Adicionalmente, el tratamiento educativo a un colectivo tan complejo debe desarrollarse «en una sociedad inserta en una economía mundializada, globalizada, integrada en redes universales de comunicaciones, diversificada por efecto de la multiplicación centrífuga de las oportunidades económicas, sociales y culturales y por la atracción centrípeta ejercida sobre individuos y grupos de otras culturas». Ante semejante cúmulo de influencias y condicionantes no es de extrañar que la cuestión de los procedimientos pase a ocupar un lugar central en el debate educativo.

En este contexto, la respuesta de los centros educativos al reto de la heterogeneidad ha venido dada partiendo fundamentalmente de los principios de adaptación, integración e incluso personalización de los procesos educativos. Desde el punto de vista pedagógico todo ello se ha reflejado en una generalidad de los casos, en la opción por un sistema comprensivo⁷. La educación comprensiva es pues una propuesta metodológica con espíritu superador de las diferencias que distinguen al alumnado. Dicha propuesta no ha estado exenta de un intenso debate pues «en la mayoría de los países europeos que han abordado las reformas educativas en la segunda mitad del siglo XX, el debate sobre la comprensividad y el tratamiento a la diversidad constituye todavía hoy un lugar común, particularmente entre los docentes»⁸ (Unceta, A., 2000a).

⁷ El debate sobre la comprensividad ha dado lugar a una vasta producción en torno a esta cuestión. Con el máximo espíritu de síntesis, para un acercamiento al contenido de ese debate puede consultarse Leschinsky, A. y Mayer, K. V. (Eds.), 1990;.. Lang, P.; Fernández Enguita, M., 1990; Román Pérez, M. (Coord.), 1990

⁸ Un análisis específico puede encontrarse también en el trabajo monográfico sobre la «Reforma Educativa en el Estado Español» de *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, 260, julio-agosto.

Además, las corrientes neoliberales en educación han mantenido una posición contraria a la comprensividad, priorizando los valores individualistas en las prácticas educativas (V.V.AA., 1999).

Más allá de este debate, que pertenece al campo más específico de la pedagogía, lo que el mismo denota es la inmensa dificultad derivada del carácter heterogéneo de nuestros centros educativos. Máxime si consideramos otra cuestión más, a saber, el tipo de vinculación que los educandos mantienen con los centros educativos. Pues «aunque estén la mayor parte del tiempo entre nosotros, la mayoría de los estímulos y de las informaciones significativas les vienen de fuera. Su vida en tiempo está en la escuela, su vida en intensidad está fuera» (Funes Artiaga, J., 1995, p. 32-34). La afirmación anterior es tanto más ajustada cuanto pensamos en escalas más avanzadas de edad, pero nos enfrenta directamente con el problema del «sentido» y su relación con la pérdida de identidad de los centros educativos.

El problema del *sentido*: los docentes y el alumnado

Lo que se ha venido en denominar la pérdida de «sentido» (San Fabián, J. L., 2000; Álvarez Uriá, F., 1995) y sus problemas de identidad asociados, constituye otra de las cuestiones que afecta de una manera peculiar al campo de la educación y en concreto a los centros educativos. La cuestión del «sentido» está íntimamente relacionada con lo simbólico (Castoriadis, C., 1983; Habermas, J., 1989; Elías, N., 1994; Turner, V., 1984), aunque también con la propia articulación de la sociedad, con los vínculos que la unen y con los elementos que la cohesionan. En el caso de la educación y específicamente de las actividades que se desarrollan en los centros educativos, se trata de un problema global, que afecta por distintos motivos a la totalidad de sus miembros. Porque una de las cuestiones que influyen más en los propios centros es la pérdida de las grandes narrativas, lo que les ha despojado de sus dioses, siguiendo la terminología de Postman⁹. Es fundamentalmente debido a ello por lo que han dejado de crear «sentido» y han ido perdiendo su identidad. Se trata pues primero y fundamentalmente de un problema de los propios centros educativos, pero también de los colectivos que los integran.

⁹ POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona. Eumo-Octaedro. El texto trata de una manera exhaustiva esta cuestión, procurando identificar las nuevas narrativas que puedan dar sentido a la actividad educativa.

De acuerdo a lo anterior, y vista la cuestión desde la perspectiva de uno de los colectivos, puede afirmarse que posiblemente nunca como ahora se ha manifestado un cuestionamiento tan profundo del sentido de la profesión docente. No queda tan lejos el tiempo en el que en el imaginario de una buena parte del profesorado, la profesión de enseñante era casi una profesión libre. El enseñante gozaba de una gran libertad de organización de una parte elevada de su trabajo y se asimilaba en muchos casos a un trabajador independiente que ejerce el monopolio de una competencia y de un servicio.

La puesta en cuestión de dicha situación «tiene mucho que ver, preferentemente, con la imagen que de la educación se modeló en el momento mismo en que se procedió a extender la escolaridad básica entre toda la población. Se generó entonces un conjunto de expectativas que la educación se encargaría de satisfacer, del que se derivan distorsiones y falacias múltiples sobre el poder y las virtualidades de la educación. Al tiempo, el universo moral y valorativo vigente hoy en nuestra sociedad, es manifiestamente divergente de aquel otro sobre el que se organizó la expansión escolar. Este conflicto en el terreno de las creencias sociales está produciendo, especialmente para el profesorado, efectos anómicos cruciales, el primero de los cuales redundará en el debilitamiento e inconsistencia de su posición social» (Ortega, F., 1989). De hecho como ya he expresado en otro lugar (Unceta, A., 2000b, p. 153-174), el profesorado sufre en ocasiones este proceso de cambio como una degradación insoportable del estatus material y simbólico de la profesión.

Tampoco el alumnado es ajeno al problema de articulación del «sentido» entre el plano individual y el colectivo, en este caso el escolar. «La cuestión que interesa, en este aspecto, es descubrir qué relación se establece entre aquellos mundos propios de los diversos grupos de edad y el mundo escolar» (Cardus, S., 2000, p. 85). Parece pues que el grado de afección o desafección está relacionado con la variable «edad», pero a falta de un análisis tipológico sí podemos señalar algunos indicadores que dan cuenta de una creciente desafección entre el colectivo de alumnos, como el bajo rendimiento escolar, el absentismo, el incremento de la conflictividad y la violencia escolar, la indiferencia, la falta de participación, o los problemas de convivencia. Puede aducirse que no todos son exclusivamente característicos del tiempo presente, pero lo realmente significativo actualmente es su intensidad y extensión a un colectivo cada vez más amplio.

Una de las causas de lo anterior puede encontrarse en «la autonomía creciente del mundo infantil y juvenil del mundo de los adultos. (...) Un mundo extraordinariamente autónomo y amplio, con un lenguaje propio, con gustos específicos y con

experiencias diferenciales. Y sobre todo, la existencia de un mundo infantil y juvenil opacos, casi impenetrables» (Cardus, S., 2000, p. 85). Este conjunto de evidencias y factores explicativos indican, en todo caso, la creciente ausencia de identificación simbólica e instrumental del alumno con el centro educativo. Considerada en un sentido restringido, la redefinición de esa relación «depende de dos cosas y solo dos: la existencia de narrativas compartidas y la capacidad de éstas para ofrecer una razón elevada para la escolarización» (Postman, N., 1999, p. 30). Desde una perspectiva más general esta «crisis de sentido» está determinantemente afectada por la influencia que el cambio social está teniendo sobre la actividad educativa.

A modo de conclusión

La perspectiva que guía estos comentarios se basa en una concepción del hecho educativo como un fenómeno fundamentalmente dependiente de sus vinculaciones políticas y sociales, sean éstas de carácter macrosocial o microsocioal. Mi convencimiento es que, tanto la educación en general como los centros educativos en particular, se sitúan en la intersección entre estas dos últimas dimensiones.

De hecho, la realidad de los centros educativos está íntimamente relacionada con el carácter cambiante de las sociedades, pero no entendido tal cambio como un conjunto de sucesos que van aconteciendo desde arriba hacia abajo en las distintas instituciones sociales. O por lo menos, no entendido exclusivamente de esta forma. Porque resulta también que el comportamiento de los actores sociales es determinante para comprender su propia percepción de las instituciones, en nuestro caso de los centros educativos, y por tanto para entender el clima social y educativo de estos últimos. En definitiva, influido por unos y otros, un centro educativo no es sino un escenario de la vida social¹⁰. Ahora bien, un escenario particular cuyo grado de dinamismo, eficacia y estabilidad depende de algunos factores.

La primera paradoja es que los centros educativos, que constituyen el medio para lograr la escolarización universal de la ciudadanía, son en cierta medida las víctimas

¹⁰⁾ Expresada a través de conceptos muy diversos la idea de ámbito o escenario es esencial a la reflexión sociológica. Véase por ejemplo la noción de *bastidor* en Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: F.C.E.; la de *región* en Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires.; o la de *topos* en Martin Santos, L. (1988). *Diez lecciones de sociología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

del éxito del proceso de escolarización. Quiérase o no, los centros educativos se desarrollan a lo largo del siglo XX como organizaciones que adquirieron un carácter selectivo que aseguraba su autoproducción y autorregulación y los convertía en espacios relativamente protegidos y a su vez permeables a gran parte de los problemas sociales (Dubet, F, 1997, p. 85-112). Además, los valores transmitidos eran un reflejo bastante fidedigno de los definidos con carácter general para el conjunto de la sociedad.

Adicionalmente, la capacidad de los centros educativos de producir «sentido» y de representar la propia realidad social tiene que ver también con las motivaciones de los sujetos, fundamentalmente de los alumnos, que pueden estimar compatible su vivencia en el mundo escolar con otras prácticas y otros contextos de su actividad cotidiana. En buena medida por ello, «durante mucho tiempo se ha pensado que la escuela era una institución que transmitía a través de los conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica las normas y los valores generales de una sociedad (...) La escuela cristiana fabricaba cristianos, la de la república ciudadanos racionales. Efectivamente, esta escuela producía también campesinos, obreros, gestores, cuadros y funcionarios. Pero engendraba un tipo de sujeto considerado cada vez más autónomo que había interiorizado principios universales (...) Parecía capaz de formar en el mismo escenario, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadanos racionales y libres.» (Dubet, F, Martuccelli, D., 1996, p. 11-12)

La distorsión de este paradigma escolar viene de la mano de un conjunto de transformaciones sociales sobre las que he tratado de reflexionar aquí, y cuyo impacto afecta, por una parte, al «sentido» de los centros educativos y a las tres dimensiones que los integran: sus fundamentos, unidad y finalidad¹¹; por otra, al carácter de la vinculación y el compromiso escolar tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado; y en definitiva, a la capacidad de los centros educativos para desarrollar consistentemente su función, al estar estos últimos apoyados en determinados valores cuya penetración social es limitada.

En definitiva, en el tiempo de la escuela masa, es necesario desarrollar una tarea de integración de diversas experiencias, actitudes y formas de percibir la «educación». En otras palabras, repensar buena parte de la actividad educativa. Pues como bien ha recordado Gimeno Sacristán, la evidencia de «una sociedad cambiante debe mantenernos dispuestos a superar el modelo escolar que en cada ocasión parezca más propicio, de acuerdo con los nuevos papeles que a la escuela le quepan desempeñar en los distintos momentos de la dinámica evolución social» (Gimeno Sacristán, J., 1976, p. 127).

¹¹ La cuestión está extraordinariamente desarrollada por TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ URÍA, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 242, diciembre.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- BERGER, P., BERGER, B., KELLNER, H. (1979). *Un mundo sin bogar*. Santander: Sal Terrae.
- BERNAL CRUZ, F. J. (1985). *La extensión tecnológica del conocimiento*. Madrid: de la Universidad Complutense.
- CARDUS, S. (2000). *El d'esconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CLARK, B. R. (1976): Problemas sociales de la educación. en FARIS, R. E.: *Las instituciones sociales. Tratado de sociología-IV*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1996). *A L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París. Editions du Seuil.
- DUBET, F. (1997). La laïcité dans les mutations de l'école. En M. WIEVIORKA, *Une société fragmentée?* París, La Decouverte, 85-112
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ECHVERRIA, J. (1994a). *Telépolis*. Barcelona: Destino.
- (1995b). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- (1999c). *Los señores del aire*. Barcelona: Destino.
- (2002d). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- ELÍAS, N. (1994). *Teorías del símbolo*. Barcelona: Península.
- (1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: FCE.
- FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós.
- (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Madrid: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma en educación*. Madrid: Visor.
- (1995). Yo no soy eso... que tú te imaginas. en *Cuadernos de Pedagogía*, 238 julio-agosto.
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1998). *Aprender para el futuro. Documentos de debate*. Madrid: Fundación Santillana.

- FUNES ARTIAGA, J. (1995). Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela. En *Cuadernos de Pedagogía*, 238, julio-agosto, 32-34.
- GALLOUEDEC-GENUIS, F. Y LEMOINE, P. (1986). *La informatización: riesgos culturales*. Barcelona: Editorial Mitre.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres.
- GOFFMAN, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu: Buenos Aires.
- GONZÁLEZ VILA, T. (1998). Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la Educación ecundaria en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro. Documentos de debate*. Madrid: Fundación Santillana, p. 99-112.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LANG, P. Y FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma en educación*. Madrid: Visor
- LESCHINSKY, A. & MAYER, K. V. (Eds.). (1990). *The comprehensive school experiment revisited: evidence from Western Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- MARTIN SANTOS, L. (1988). *Diez lecciones de sociología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MCFARLANE, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- MCLUHAN, M. (1985). *La galaxia gutemberg*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MONOGRÁFICO (1997). Reforma Educativa en el Estado Español, *Cuadernos de Pedagogía* 260, julio-agosto.
- ORTEGA, F. (1989). La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas. En *Revista de Occidente*, 97.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- ROMAN PÉREZ, M. (Coord.) (1990). *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, septiembre-diciembre
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TURNER, V. (1984). *El bosque de los símbolos*. Madrid: Taurus.
- UNCETA, A. (2000a). *Retos de la educación ante los procesos de transformación social, cultural y política en el final del siglo XX*. En VV.AA., *El bienestar de la cultura*. Bilbao: UPV/EHU

— (2000b). El desarrollo de la LOGSE en las Comunidades Autónomas. En Fundación hogar del empleado: *Informe Educativo 2.000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana, pp. 153-174

VV.AA. (2000). *El bienestar de la cultura*. Bilbao: UPV/EHU.

— (1999). *Neoliberalismo y escuela pública*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES.

WIEVIORKA, M. (1997). *Une société fragmentée?* París: La Decouverte.

Dirección de contacto: Alfonso Unceta Satrústegui .Universidad del País Vasco. Facultad de CCSS y de la Comunicación. Departamento de Sociología . Barrio Sarriena s/n .48940, Leioa (Bizcaia), España. E-mail: alfonso.unceta@ehu.es



Experiencias educativas (Innovación)

Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica

Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions for their Implementation

Ángel Pérez Pueyo, Belén Taberero Sánchez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal España, Salamanca

Víctor M. López Pastor, Nuria Ureña Ortín, Encarna Ruiz Lara, Marta Caplloch Bujosa, Natalia González Fernández y Francisco Javier Castejón Oliva.

Resumen

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está conllevando una serie de adaptaciones legislativas y diversas modificaciones en el papel del profesorado universitario y en el papel del alumnado. Algunas de estas modificaciones están relacionadas con el concepto de *competencias* (transversales y específicas) establecidas en los títulos de grado. Este concepto supone realizar cambios importantes en el sistema universitario que equilibren las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se lleve a cabo. En este sentido, se ha desarrollado una experiencia educativa centrada en desarrollar un proceso de evaluación formativa y compartida. Así, el propósito de este trabajo es mostrar las principales ventajas, inconvenientes y las posibles soluciones encontradas por un colectivo de profesorado universitario tras realizar este proceso de evaluación en las distintas asignaturas que imparten. En primer lugar, se justifica esta forma de evaluar dentro del marco del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES) hacia el que se camina. En segundo lugar se describe el proceso seguido para obtener una serie de resultados; los cuales se exponen en tercer lugar. Para finalizar se reflejan las principales conclusiones referidas a dos aspectos: las cuestiones/clave encontradas en el desarrollo de la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria (ventajas, dificultades y posibles soluciones) y el desarrollo en sí de esta experiencia de trabajo.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación alternativa, enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Abstract

The incorporation of the Spanish University system into the European Higher Education Area has brought about a series of legislative adaptations, whilst the roles of university teaching staff and students have been subject to diverse modifications. Some of these modifications are related to the concept of *correspondences* (transverse/interdisciplinary and specific) established for each degree level. This concept involves implementing significant changes to the university system in order to balance the correspondence aimed for, and the capacity for developing these changes, the methodology applied and the type of education which is provided. With this in mind, an experimental educational experience was developed focussing on a shared training assessment process. The aim of this report, therefore, is to demonstrate the principal advantages and disadvantages, and their potential solutions, found by a university teaching staff group after carrying out this assessment process in the different subject areas which they teach. Firstly, this form of assessment, which moves towards the framework established by the European Space for Higher Education, is outlined. The steps taken to obtain a series of results are then described, and thirdly, these results are presented. Finally, the main conclusions reached with regard to two aspects are considered: the key questions which arose during the development of the shared interdisciplinary educational assessment (advantages, problems and possible solutions), and the experience itself of this development in a work context.

Key Words: Formative assessment, alternative assessment, higher education, European Higher Education Area

Fundamentación de la experiencia

Introducción al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comienza su andadura definitiva con la «Declaración de la Sorbona» el 25 de mayo de 1998. En esta fecha, los ministros de educación europeos de Alemania, Italia, Francia y Reino Unido instan a su creación partiendo de los principios establecidos diez años antes por los rectores de las universidades europeas en la «Carta Magna de Universidades». Un año después, veintinueve ministros europeos firman de manera conjunta y consensuada la «Declaración de Bolonia», marcando el inicio del denominado *Proceso de Convergencia* y estableciendo el plazo de implantación en el año 2010. El objetivo pretendido es doble: el primero, crear un sistema de Educación Superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos; el segundo, aumentar la competitividad internacional de la Educación Superior Europea facilitando un efectivo intercambio de titulados, así como de estudiantes y profesores de otras partes del mundo; a través de la adaptación de los contenidos de los estudios universitarios a las demandas sociales.

En España, la contribución del sistema universitario se lleva a cabo a través de las adaptaciones legislativas correspondientes (LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; R.D. 1044/2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005), con la finalidad de integrarse competitivamente junto a los mejores centros de Enseñanza Superior en el nuevo Espacio Universitario Europeo (EEES). Este sistema de enseñanzas se regula con un objetivo de carácter eminentemente formativo orientado a: «...propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral» (Real Decreto 55/2005, p.2842).

Para tal fin, cada título de grado, establece las *competencias* (transversales y específicas) necesarias para la obtención del mismo. El concepto de «competencia» es clave para la comprensión de la nueva propuesta, pero es complejo de definir. Se pueden encontrar definiciones el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), en el documento *Marc general per a la integració europea* (Hernanz y Rosselló, 2003), en el Informe DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*) realizado por la OCDE (Salganik et al., 1999) o en diferentes autores que han

realizado aportaciones al panorama del EEES en los últimos años (Argudín, 2000; Bautista et al., 2005; Barnett, 2001; Heywood et al., 1992; Perrenoud, 2004 y 2005; Rivero y Oliván, 2006; Rué y Martínez, 2005). Quizás la última definición propuesta por el Ministerio de Educación y Cultura (2006), recogida en la propuesta sobre las *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*, pueda ser clarificadora en relación a los elementos a considerar de cara a su adquisición y evaluación. Dicha definición entiende competencia como: «...una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado» (MEC, 2006, p.6).

El Informe Unesco, *La educación encierra un tesoro*, también llamado Informe Delors (Delors, 1996), estableció los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI: *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Sin embargo, esta definición, resumen y compendio de la filosofía del EEES, encuadra las competencias en tres ámbitos: *conocer y comprender; saber cómo actuar y saber cómo ser*; aunque es cierto que otros autores (Delgado, 2005; Rué y Martínez, 2005) hablan de dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo, orientadas a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes).

La aparición de las competencias que deben alcanzar los alumnos, se entiende que exige de forma inherente la modificación del papel del profesorado universitario. Éste pasará de ser investigador, «enseñante», y/o profesional dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, a servir de guía al alumnado para adquirir estas competencias requeridas. También el papel del alumnado debe cambiar y pasar de ser un «asimilador de contenidos» a ser un elemento activo del proceso colaborando en la elaboración de su propio currículo; formándose de esta manera en el desarrollo de competencias y capacidades, en los procesos de comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados.

La evaluación en el EEES

En la última década se puede encontrar abundante bibliografía en la que se afronta el tema de la evaluación referida a la Enseñanza Universitaria (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Capllonch y Buscà, 2006; López, 2006; López, Martínez y

Julián, 2007; Zabalza, 2002). En ella se aborda, en mayor o menor medida, estrategias, métodos y técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y/o compartida, así como los problemas que pueden surgir al desarrollarlos en contextos de aprendizaje en los que predominan planteamientos más tradicionales, que se limitan a realizar una evaluación sumativa final y puntual. La evaluación formativa hace referencia a sistemas de evaluación cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2006). Los sistemas de evaluación que promueven el aprendizaje son entre otros: el *feedback* durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión. Estos elementos además, desarrollan las competencias, ya que la concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo debe permitir al alumnado utilizar los conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales (Villardón, 2006).

En algunos trabajos y monografías sobre esta temática pueden encontrarse también algunas dificultades al llevar a la práctica un sistema de evaluación formativa (Álvarez, 2000; Biggs, 2005; Bretones, 2002; Brown y Glasner, 2003; Fraile y Aragón, 2003; López, 2000; Rovira, 2000; Santos, 2001), aunque en ninguno de ellos se profundiza de forma sistemática en definir las ni en aportar estrategias que puedan ponerse en práctica para intentar solucionar, en la medida de lo posible, dichas dificultades e inconvenientes.

Por ello, nos parece interesante exponer las ventajas e inconvenientes encontradas por un colectivo de profesores, tras la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y/o compartida, así como las posibles soluciones o vías de mejora.

Descripción de la experiencia

Planteamiento, contextualización y objetivos de la experiencia

Para explicar y comprender adecuadamente esta experiencia es necesario señalar que se trata de un trabajo inmerso en los diferentes proyectos que se están llevando a cabo por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria, en funcionamiento desde septiembre de 2005. El proyecto fundamental de esta Red es la generación de ciclos de investigación-acción sobre sistemas de evaluación formativa

y compartida en asignaturas de diferentes estudios universitarios (López, Martínez y Julián, 2007; Taberero et al., 2007). En la actualidad está formada por 60 profesores y profesoras pertenecientes a 20 universidades diferentes y de 12 áreas de conocimiento distintas.

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar y comprobar las posibilidades de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida en diferentes especialidades, asignaturas y áreas de docencia universitaria. Este objetivo ha adquirido una doble vertiente:

- Definir las cuestiones clave encontradas durante la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, así como poner de manifiesto las ventajas, y concretar las dificultades y problemáticas surgidas y encontrar las posibles soluciones y/o explicaciones.
- Comprobar la metodología inductiva e interpretativa de trabajo seguida por parte de los implicados para desarrollar estas cuestiones clave.

Metodología

Los participantes

En esta experiencia han participado un total de treinta profesores universitarios con formación y experiencia en sistemas de evaluación formativa y compartida. El requisito básico para colaborar en esta experiencia ha sido aplicar en alguna de las asignaturas que imparte una evaluación formativa y compartida y participar de manera presencial y activa (con aportaciones sobre lo experimentado por cada profesor en sus asignaturas) en los dos seminarios que se organizaron. La mayor parte del grupo imparte su docencia en la formación inicial del profesorado; no obstante, la diversidad de asignaturas es considerable, dado que hay profesores de siete áreas de conocimiento distintas (Educación Física y Deportes, Didáctica de la expresión musical, Didáctica de Ciencias Experimentales, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de Expresión Corporal, Sociología, Filología Francesa).

El proceso seguido: temporalización y técnicas de trabajo

El paradigma metodológico en el se apoya esta experiencia es el cualitativo, concretado en diversos ciclos de investigación-acción. El primer ciclo de investigación-acción se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2005-06. A lo largo

de este cuatrimestre se realizaron diversas puestas en común en subgrupos locales. En febrero de 2006 se llevó a cabo el primer seminario nacional, en que confluyeron todos los subgrupos. En este seminario se esbozaron las principales cuestiones-clave que se habían encontrado al poner en práctica una evaluación formativa en la enseñanza universitaria. Con esta base, se elaboraron cuatro grupos de discusión para profundizar en cada una de estas cuestiones clave y determinar algunas posibles soluciones a la problemática encontrada. Las conclusiones de estos grupos de discusión fueron puestas en común y dieron lugar al primer borrador. Dicho borrador fue revisado y discutido en los subgrupos locales y/o de forma individual durante tres meses (tal y como se describe en el apartado siguiente), para su puesta en común en el segundo seminario nacional, que se celebró en junio de 2006. En él se realizó una última revisión y discusión de lo avanzado a partir del primer borrador. El producto obtenido fue un texto-base amplio, que recogía todas las cuestiones referentes a los aspectos clave (aclaraciones, dificultades y posibles soluciones).

Análisis y categorización de los resultados obtenidos

El análisis, estructuración e interpretación de los resultados fueron realizados siguiendo un procedimiento de análisis interpretativo (a partir de la información extraída por el profesorado en la aplicación de la evaluación formativa en su aula) de modo grupal en las diferentes etapas que han constituido la experiencia: de forma triangulada cuando se ha trabajado en los subgrupos locales y en los seminarios nacionales (en grupos de trabajo), y de forma individual, cuando entre uno y otro encuentro se han ido haciendo aportaciones sobre el primer borrador, que serían después discutidas y analizadas por el resto de miembros por vía electrónica. Esta metodología ha permitido contrastar la información extraída por el profesorado y analizarla e interpretarla. Además, y debido al soporte digital, este análisis se ha realizado de forma continua sin demasiados desplazamientos físicos.

Los datos se analizaron dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos han sido clave en la puesta en práctica del sistema de evaluación formativa seguido?, ¿por qué ha ocurrido y cómo explicarlo?, y ¿cómo podríamos mejorar ese aspecto? La primera pregunta sirvió para establecer la categorización o tipologías descriptivas que nos permitían comprender lo que había pasado en las aulas cuando se aplicó un sistema de evaluación formativa. La segunda y tercera pregunta sirvieron para hacer una inducción analítica que ha permitido relacionar diversas categorías y verificar teorías causales.

De esta manera, en el primer análisis de los datos se establecieron trece categorías descriptivas provisionales de las cuestiones-clave sobre la puesta en práctica de

sistemas de evaluación formativos. En posteriores análisis y tras el proceso de inducción analítica los resultados quedaron agrupados en torno a seis categorías definitivas (Tabla I).

TABLA I. Categorías de las cuestiones-claves sobre la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativos

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LAS CUESTIONES-CLAVES		
PRIMER ANÁLISIS: TRECE CATEGORÍAS PROVISIONALES		ANÁLISIS POSTERIOR: SEIS CATEGORÍAS DEFINITIVAS
CATEGORÍA 1	<i>Aclaración terminológica sobre la evaluación formativa y participación del alumnado. ¿Entendemos lo mismo profesorado y alumnado?</i>	Terminología utilizada y criterios comunes de evaluación formativa.
CATEGORÍA 2	<i>Intentar fijar unos criterios comunes para nuestros sistemas de evaluación formativa.</i>	
CATEGORÍA 3	<i>Requisitos previos o criterios de calificación (asistencia, entrega, plazos,...). ¿Qué hacer con los alumnos que no quieren seguir un proceso de evaluación continua? ¿Qué aspectos deben ser pre-requisitos para la evaluación formativa y cuales deben ser criterios de calificación?</i>	Requisitos previos vs. criterios de calificación y miedos epistemológicos
CATEGORÍA 4	<i>¿Quedan diluidos los contenidos al llevar a la práctica sistemas de evaluación formativos?, ¿y en los de autoevaluación?</i>	
CATEGORÍA 5	<i>La justicia y la calificación. Implicaciones éticas en los sistemas de autoevaluación y evaluación formativa.</i>	Justicia, ética y calificación y respuesta del alumnado.
CATEGORÍA 6	<i>¿Cómo responde el alumnado ante los procesos de evaluación formativa?, ¿y de autoevaluación?</i>	
CATEGORÍA 7	<i>Coste de horas y trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado, en este tipo de procesos. Análisis del factor viabilidad en los sistemas de evaluación formativa desde el punto de vista de la exigencia para el alumno como para el profesor.</i>	Cuestiones de aplicación práctica (nº alumnos, tiempo, etc.).
CATEGORÍA 8	<i>Como afecta la variable «curso» a los procesos de evaluación formativa.</i>	
CATEGORÍA 9	<i>Como afectan la variable «tipo asignatura» a los procesos de evaluación formativa</i>	
CATEGORÍA 10	<i>Número de alumnos ¿Cómo afecta el número de alumnos en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa?</i>	
CATEGORÍA 11	<i>El examen, coherente con este tipo de sistemas de evaluación. ¿Puede formar parte del proceso de evaluación formativa? ¿Cómo? ¿Qué alternativa de utilización puede dotarle de sentido en este proceso?</i>	
CATEGORÍA 12	<i>Cómo trabajar y evaluar competencias. ¿Cómo hacerlo con las competencias que es necesario que desarrollen los alumnos y que no necesariamente están vinculadas a los contenidos de la asignatura?</i>	Evaluación formativa y EEES (evaluación de competencias).
CATEGORÍA 13	<i>Importancia de llevar a cabo un proceso de evaluación del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo hacerla?</i>	La evaluación de la docencia

En la exposición de los resultados y en la elaboración de las conclusiones se han tenido en cuenta los objetivos perseguidos en este trabajo. Los hallazgos de esta experiencia ofrecen información que facilita la toma de decisiones para mejorar experiencias de este tipo.

Resultados y discusión

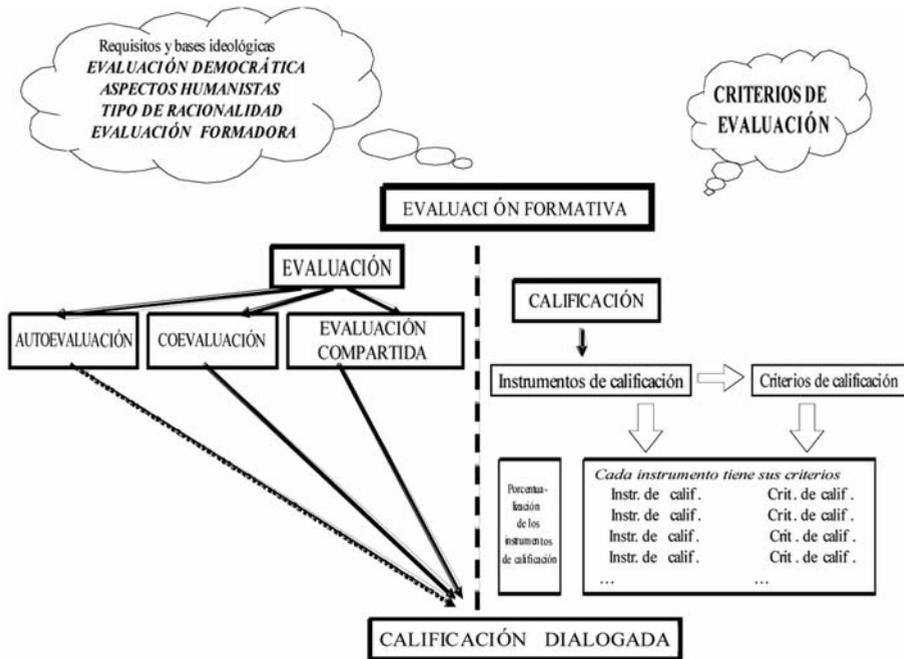
A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos, que presentamos centrados en tres aspectos: la necesidad de aclarar términos implícitos en la evaluación; el carácter ético y la obligatoriedad de la evaluación formativa para el alumno; y la viabilidad del proceso.

La necesidad de aclarar términos implícitos en la evaluación

Cuando se lleva a cabo una evaluación formativa y compartida deben estar claros diversos conceptos. Por ello, la definición de conceptos como *Requisitos*, *Criterios de Evaluación*, *Procedimientos e Instrumentos de Evaluación*, *Instrumentos de Calificación*, *Criterios de Calificación* o Porcentualización de los Instrumentos de Calificación es fundamental; ya que son conceptos complementarios, pero no iguales ni equivalentes. A continuación se define cada uno de ellos (Esquema I).

Los *Requisitos* son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento da derecho al alumnado a optar por la vía de «evaluación formativa». Algunos de estos requisitos pueden ser: asistencia por encima del límite acordado, realización de las actividades establecidas (proyectos, prácticas, búsquedas, lecturas, trabajos en grupo, etc.), entrega de los documentos o producciones establecidas en tiempo y forma, corregir lo indicado en el plazo dado, etc. Se trata de aspectos que no forman parte de la calificación ni deben suponer un porcentaje de la calificación; pero sí pueden ser aspectos de reflexión sobre la dinámica y consecuencias del trabajo desarrollado cuando se lleve a cabo la «evaluación formativa».

ESQUEMA I. Terminología utilizada y criterios comunes de evaluación formativa basada en Pérez Pueyo (2005)



La determinación de unos *Objetivos Generales* de la asignatura (materia) expresados en términos de «capacidades» a alcanzar en virtud de las «competencias» que los fundamentan y la concreción de los *Contenidos* para lograrlos, establece la necesidad de diseñar unos *Criterios de evaluación*; ya que los objetivos (al igual que las competencias) no son directamente evaluables. Los *Criterios de Evaluación* establecen la relación de los objetivos y sus respectivos contenidos a través de la concreción en «tipo y grado»; reflejándose así la adecuación de las competencias a la materia concreta, siempre en función de las características de la misma.

Estos criterios requerirán de unos *Procedimientos e Instrumentos de Evaluación* para todo el proceso, que para la calificación final del alumno se concretarán en los correspondientes *Instrumentos de Calificación*, con sus respectivos *Criterios de Calificación*. Y todo ello se sintetizará a través de la *Porcentualización de los Instrumentos de Calificación*, los cuáles determinarán el valor porcentual asignado a cada instrumento para conocer la nota final; y que en la mayoría de los casos se negocia con el alumnado en las primeras sesiones de clase (Pérez Pueyo, 2005).

El carácter ético y la obligatoriedad de la evaluación formativa para el alumnado

Son numerosos los autores que han constatado la evidente mejora que produce la evaluación formativa en el aprendizaje (Knight, 1995). Por ello, la primera cuestión que se creyó conveniente valorar es si es «ético» obligar al alumnado a desarrollar una evaluación formativa y compartida si éste no quiere o no puede, por muy convencido que esté el profesor de la idoneidad de la misma. En la actualidad existe una dicotomía: el alumnado tiene derecho a examinarse de manera tradicional en las diferentes convocatorias y también tiene derecho a participar en la mejor vía de aprendizaje posible, que les permita adquirir las diferentes competencias establecidas en la materia y estudios por cada universidad.

Como aspectos determinantes para encontrar equilibrio en esta dicotomía se apuntan los siguientes: implicar al alumnado en la decisión de fijar las reglas de juego; ir cambiando progresivamente «la cultura evaluativa» del alumno dándole información inicial sobre el proceso; procurar que haya sistemas similares en la misma titulación; contemplar opciones de evaluación distintas para que el alumnado pueda realmente decidir (su vía de aprendizaje), etc.

Una cuestión práctica relacionada con la viabilidad del proceso

Cualquiera que haya llevado a cabo un proceso de evaluación formativa, ha comprobado las dificultades que lleva consigo: la influencia del número de alumnos que se pueden atender en condiciones favorables, el cambio de mentalidad que requiere a todos los implicados en el proceso, el coste en horas de trabajo tanto para el profesor como para el alumno, etc. Por todo ello, parece fundamental encontrar un equilibrio sostenible en lo relativo a la carga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado, y que en la propuesta genérica se denominan «Criterios de Viabilidad» (López, 2006; López, Martínez y Julián, 2007).

Lo que las experiencias parecen demostrar es la importancia de la coordinación, no sólo dentro de las propias materias (intradisciplinariedad), sino entre éstas en el mismo curso cuando tienen puntos comunes (transdisciplinariedad, transversalidad, interdisciplinariedad) y vinculadas con aprendizajes anteriores y posteriores para el diseño de las propuestas. Esto implica la necesidad de nuevas estructuras de trabajo por competencias profesionales, a través de metodologías activas, donde resulte

imprescindible la coordinación horizontal (curso) y vertical entre el profesorado implicado en la misma titulación o en otras (Rivera y De la Torre, 2006). Otras soluciones propuestas son: la realización de actividades de aprendizaje y evaluación en pequeños grupos, las entregas realmente continuas para que no se acumulen trabajos extensos, la utilización de la coevaluación de forma sistemática, la limitación del número de veces que se puede corregir y volver a entregar el documento, etc.

Conclusiones

La creación de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria ha supuesto una ayuda a los profesores implicados para trabajar sobre esta temática y avanzar en la elaboración de conclusiones más amplias y profundas. También ha permitido disponer de un ambiente de aprendizaje más enriquecedor, por la diversidad y número del profesorado implicado y experiencias y proyectos desarrollados. En cambio, existe un plus de complejidad en la organización del proceso de trabajo, tanto por el número (la cantidad) de profesorado implicado como por la dispersión geográfica del mismo.

Se ha comprobado de modo empírico las ventajas e inconvenientes que surgen cuando se ponen en práctica sistemas de evaluación alternativos en la docencia universitaria, con un carácter formativo y compartido. También se han estudiado las posibles soluciones y estrategias que pueden ponerse en práctica para ir superando las dificultades e inconvenientes encontrados. Este trabajo se ha centrado principalmente en tres aspectos: la necesidad de clarificar los términos implícitos en la evaluación; el carácter ético y la posible obligatoriedad de hacer pasar al alumnado por un proceso de evaluación formativa compartida; y la viabilidad de desarrollar este tipo de sistemas de evaluación en la enseñanza universitaria en nuestro contexto específico.

Para desarrollar procesos de evaluación formativa en la docencia universitaria es básico considerar: la necesidad del cambio de mentalidad de los implicados, la carga de trabajo que genera este tipo de cambios en la práctica docente y el derecho del alumnado a poder elegir entre diferentes vías de aprendizaje y evaluación. Estos aspectos van unidos a la responsabilidad de ser consecuente con las decisiones tomadas, tanto en lo que respecta al alumnado como al profesorado.

Se entiende que uno de los aspectos más determinantes para que se produzca una convergencia real de España en el EEES, es la realización de estudios de «viabilidad» para la puesta en práctica de estos nuevos enfoques. En lo referente a la implantación de sistemas de evaluación formativa en el sistema universitario español, en nuestro grupo se ha explicitado el criterio de «viabilidad» como uno de los criterios básicos a cumplir en nuestros sistemas de evaluación. El proceso de investigación-acción llevado a cabo y la experiencia descrita en este trabajo conlleva asumir el reto y el esfuerzo de desarrollo traducido en el aumento de carga horaria en la mayor parte de los participantes.

Nota de agradecimiento: La experiencia aquí descrita ha sido realizada gracias a la colaboración de los siguientes compañeros y compañeras: José Antonio Julián Clemente, Carlos Heras Bernardino, Juan Carlos Luis Pascual, Marta González Pascual, Javier Zaragoza Casterad, Luis Fernando Martínez Muñoz, Begoña Learreta Ramos, Ascensión Antón Núñez, Mikel Chivite Izco, Eduardo Generelo Lanaspá, Rosario Romero Martín, Roberto Monjas Aguado, José Ignacio Moraza Herránz, Antonio Fraile Aranda, Vicente Navarro Adelantado, Francisco Jiménez Jiménez, María Luisa Santos Pastos, Álvaro Sicilia Camacho, Cornelio Águila Soto, Neli Padua Arcos, Esther Prados Megias.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ARGUDÍN, Y. (2000). La Educación Superior para el siglo XXI. *DINAC*, 36, 16-25.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BONSÓN, M. Y BENITO, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. BENITO Y A. CRUZ (COORDS.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (87-100). Madrid: Narcea.
- BRETONES, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- BROWN, S. Y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- CAPLLONCH, M. Y BUSCÀ, F. (2006). *Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica*. En Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria. Segovia: Universidad de Valladolid.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santilla- Ediciones UNESCO.
- FRAILE, A. Y ARAGÓN, A. (2003). *La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física*. En V. NAVARRO Y F. JIMENEZ (eds.), Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física. Tenerife: Universidad de la Laguna. Formato CD-R.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HERNANZ, M. L. Y ROSSELLÓ, G. (COORD.). (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- HEYWOOD, L., GONCZI, A. Y HAGER, P. (1992). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- KNIGHT, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. 49400-49425.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2000). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- (COORD.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LÓPEZ, V. M., MARTÍNEZ, L. F. Y JULIÁN, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (vol 1), 1-19.
- MEC (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MEC.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación)*. Madrid: MEC.

- PÉREZ PUEYO, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. Tesis doctoral*. León: Universidad de León.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En J. CARRERAS Y P. PERRENOUD, *El debat sobre competències a l'ensenyament universitari* (26-48). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33848-33853.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2846-2851.
- RIVERA, E Y DE LA TORRE, E. (2006). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-96.
- RIVERO, A Y OLIVÁN, J. (2006). Los itinerarios competenciales. En B. LEARRETA, (COORD), *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- RUÉ, J. Y MARTÍNEZ, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Colección Eines, 1*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ROVIRA, M. (comp.) (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- SALGANIK, L. RYCHEN, D. MOSER, V. Y KONSTANT, J.W. (1999). *Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: SFSO/ OECD/ ESSI.

- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). Sentido y finalidad de la Evaluación de la Universidad. *Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación, UCV*, 37-38, 9-33.
- TABERNEO, B., JIMÉNEZ, F., CHIVITE, M. Y LÓPEZ, V. M. (2007). *La red nacional de evaluación formativa, docencia universitaria y convergencia europea*. En Actas de comunicaciones del Congreso de Educación Física en el siglo XXI. Palma de Mallorca: Universidad de Baleares.
- VILLARDON, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- ZABALZA, M.A. (2002). Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- BAUTISTA, J.M., MORA, B. Y GATA, M. (2005). Los temas fundamentales del debate en torno al EEES. Consultado el 20 de enero de 2007, de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=409&SeccioID=639>
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior. Consultado el 15 de diciembre de 2007, de http://magno.uab.es/fas/piune/normativa/declaracion_bolonia.pdf
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París, 25 de mayo de 1998. Consultado el 15 de diciembre de 2006, de <http://www.informatica.uma.es/ETSIPub/Cumbres/DeclaracionSorbona.pdf>
- DELGADO, A. (COORD) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades. Consultado el 18 de enero de 2007, de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999*. Consultado el 15 de enero de 2007, de http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades_docum_bolonia.htm

Dirección de contacto: Belén Tabernero Sánchez. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca, España. Email: beli@usal.es

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. León, España

Víctor M. López Pastor

Universidad de Valladolid. E.U. Magisterio de Segovia. Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Valladolid, España

Nuria Ureña Ortín

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Murcia, España

Encarna Ruiz Lara

Universidad Católica de Murcia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Murcia, España

Marta Capllonch Bujosa

Universidad de Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado. Dept Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. Barcelona, España

Natalia González Fernández

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Santander, España

Francisco Javier Castejón Oliva

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Madrid, España



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata. 130 pp. ISBN: 978-84-7112-523-1. (Marco Antonio García Cortés).

AMBRÓS, A. y BREU, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó. 233 pp. ISBN: 978-84-7827-496-3. (Octavio Morales Castro).

ASIER MARTÍNEZ DE BRINGAS (dir.) (2006). *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*. San Sebastián: Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Navarra. 219 pp. ISBN: 84-96310-98-1. (Lorena González-Piñero Doblas)

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. 155 pp. ISBN: 8436943082. (Eva Pérez Ramos).

LOZANO MARTÍNEZ, J. (2007). *Educar en la diversidad*. Barcelona: Editorial Davinci. 228 pp. ISBN: 978-84-93551 (Antonio Bautista García-Vera)

MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (eds.) (2007). *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC/CIDE. 254 pp. ISBN: 978-84-369-4429-7. (David Poveda)

RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007): *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata. 171 pp. ISBN: 978-84-7112-518-7. (Cristina Tiernes Cruz)

VV.AA. (2007). *Freaconwin: Corpus Canario de Inglés Oral*. Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. 212 pp. ISBN: 978-84-690-4238-0. (Noelia Martínez Mesones)

WASERMANN, SELMA (2006). *Jugadores serios en el aula de Primaria: cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo*. Buenos Aires: Amorrortu. 368 pp. ISBN 950-518-837-4 (Consuelo Uceda de Castro)

Libros recibidos

AMADO MOYA, J. (2008). *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ANTON, M. (COORD.) (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.

AYUNTAMIENTO DE SAN SEBASTIÁN (2006). *San Sebastián, espacio para la cultura de paz. II encuentros-talles de educación para la paz y resolución de conflictos*. San Sebastián: Dirección de Juventud y Derechos Humanos.

BELÁUSTEGUI, G. (2008). *Representaciones interprofesionales, Imágenes y buellas del Self: Cuerpo, afectividad y consciencia*. Argentina. Editorial de la Universidad Católica Argentina

DÍEZ NAVARRO, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

FUNDACIÓN ANADE (2007). *III premio internacional de cuentos*. Madrid: Afanias Industrias Gráficas (imp.).

GAVARI STARKIE, E. (coord.) (2008). *Implicaciones educativas de las drogodependencias. Prevención y tratamiento*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

GÜELL, M. (2008). *El mundo desde Nueva Zelanda: Técnicas creativas para el profesorado*. Barcelona: Graó.

JIMENO, P. (2004). *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

MORENO, V. (2006). *Leer para comprender*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2008). *Convivir en la palabra: El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

SANZ MORENO, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora: Tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

SANZ MORENO, A. (2006). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

VOPEL, K. (2008). *Talleres efectivos: 80 fundamentos para un aprendizaje dinámico*. Madrid: CCS.

WAICHMAN, P. (2008). *Tiempo libre y recreación: Un desafío pedagógico*. Madrid: CCS.

ABDELILAH-BAUER, BARBARA. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata. 130 pp. ISBN: 978-84-7112-523-1

El lenguaje es el instrumento que tiene el ser humano para comunicar sus sentimientos, ideas, deseos, mediante un sistema de códigos. En el inicio del S. XXI las barreras, tanto las geográficas como las de la comunicación, se disuelven a través de las tecnologías de la información y el mayor acceso a los transportes transnacionales.

Esta nueva sociedad cosmopolita se caracteriza por la competitividad y la adaptación permanente a los cambios, incluso en el lenguaje. Cuantas más lenguas se conozcan, para comunicar y adoptar conocimientos relevantes, más competitivo se será. El lado más amargo de esta sociedad competitiva es la injusticia social que favorece el fenómeno de la emigración de grandes masas de población. Estos acontecimientos dibujan un panorama en los países ricos donde la multiculturalidad, con sus luces y sombras, llena nuestras calles de múltiples códigos y sonidos fonéticos. Estas familias sufren en su nuevo país el contraste entre el deseo de transmitir su lengua de origen o el permitir a su hijo que se integre fácilmente en la sociedad de acogida.

Tampoco hay que olvidar que este nuevo ámbito cosmopolita propicia la formación de parejas mixtas, donde los descendientes se educan en una esfera familiar donde conviven varios idiomas. Un ejemplo curioso de la realidad diaria de estas nuevas familias bilingües es que el deseo de comunicación de los niños bilingües con sus progenitores propicia, desde muy pequeños, que sean capaces de seleccionar la lengua adaptada a su interlocutor, pues relacionan la lengua con una persona.

Barbara Abdelilah-Bauer, la autora de esta interesante obra, a lo largo de sus 130 páginas, nos enseña las bondades que tiene el bilingüismo en los tiempos actuales sin omitir los discursos que aparecen en su contra. Uno de los argumentos más recurrentes en contra del bilingüismo es el posible retraso del niño en la lengua mayoritaria, la confusión y mezcla de idiomas, la posible falta de raíces identitarias.

A lo largo del libro Barbara se centra en el proceso por el cual los niños adquieren dos lenguas, con sus beneficios y sus complicaciones, con continuas referencias a importantes estudios científicos e interesantes testimonios personales, incluido el suyo, que nos muestran las experiencias diarias de progenitores en la educación bilingüe de sus hijos.

Barbara considera el período de 0 a 3 años primordial para la adquisición del lenguaje pues es en esta fase donde se favorece la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas

ulteriores. La posibilidad de aprender una segunda lengua tan bien como la lengua materna está limitada en el tiempo, por tanto, su sugerencia es que “cuanto antes mejor”.

Idealmente la autora defiende en los primeros 6 años del niño una escuela bilingüe que enseñara, en principio, la lengua materna para progresivamente abrirse a la lengua mayoritaria del país. Esta idea se fundamenta en que cuanto más desarrolle las competencias lingüísticas y conceptuales de la lengua materna, más se aprovechará de ellas la segunda lengua, mediante un mecanismo de transferencia, para evolucionar hasta un elevado nivel de competencia en ambos idiomas.

Un tema de indiscutible actualidad en los centros educativos es que el niño inmigrante de 6 años no solo tiene que aprender una segunda lengua como sus compañeros nativos, sino también debe adquirir rápidamente el nivel lingüístico de un niño de 6 años. Además, la capacidad de adquirir una lengua de manera intuitiva disminuye pasada esta edad. Nuevos estudios científicos parecen demostrar que el abandono de la enseñanza de la lengua materna está en el origen del fracaso escolar de niños que han inmigrado en fechas recientes.

Un dato destacado por la autora es que el estatus de una lengua y las actitudes frente al bilingüismo son factores sociológicos que condicionan el desarrollo del bilingüismo, pues pueden crear miedos y perjuicios en las familias.

Me gustaría acabar con unas palabras de la autora que resumen perfectamente la idea principal de esta obra: “*El ideal del bilingüismo es utilizar los dos idiomas con regularidad y a nivel satisfactorio; siempre hay que tener presente que el conocimiento de una segunda lengua es siempre un triunfo del niño en los planos cognitivo, personal y social.*”

Marco Antonio García Cortés

AMBRÓS, A. Y BREU, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó. 233 pp. ISBN: 978-84-7827-496-3.

Aunque el uso del cine como recurso didáctico en el aula es, como elemento de la práctica docente, un objeto de estudio reconocido desde hace años (desde los sesenta en Francia y ya en los ochenta comenzaron a publicarse los primeros trabajos relevantes en España), la verdad es que a diferencia de lo que pasa con otros tópicos educativos, no son muchos los trabajos que lo abordan como objetivo central. Cada cierto tiempo surge alguno, y aquí tenemos el más reciente de ellos, *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, que aquí presentamos.

Lo primero que llama la atención de este libro es su cuidada y atractiva edición, no solo en el aspecto material, sino sobre todo en la presentación formal de los contenidos: una estructura clara y coherente, tablas e imágenes, índice detallado, bibliografía, y unos útiles apéndices con filmografía recomendada para Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como recursos de Internet.

En un primer bloque se muestran los principales conceptos teóricos básicos sobre el cine, siempre desde la perspectiva de la educación: la evolución histórica del cinematógrafo, el len-

guaje cinematográfico y sus diferentes técnicas, la necesaria formación audiovisual de los espectadores, sus posibles aplicaciones educativas desde una perspectiva interdisciplinar, la formación del profesorado, etc., serán objeto de un tratamiento breve pero solvente, expuesto de forma clara, amena y con multitud de ejemplos.

El segundo bloque aterriza ya en el núcleo principal de la cuestión, el trabajo de aula, y aquí se desarrollan propuestas didácticas concretas tanto para primaria como para secundaria. En el caso de caso de la Educación Primaria se presenta un planteamiento global de lo que deben ser las actividades con el cine en esta etapa, considerando que la longitud y complejidad de la misma da lugar a un amplísimo abanico de opciones y posibilidades diversas, para concretar luego con dos ejemplos de actividades basados en películas adecuadas a la etapa, *La edad de hielo* (Ice Age, 2003) y *Una serie de catastróficas desdichas de Lemony Snicket* (Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events, 2004). Las propuestas para la Educación Secundaria enlazan directamente con las ofrecidas para la Educación Primaria, aunque en un mayor grado de concreción y complejidad, a la medida de las mayores posibilidades que el cine ofrece para su utilización en esta etapa. Los ejemplos concretos se articulan en torno a las películas *El señor Ibrahim y las flores del Corán* (Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran, 2003) y *La invasión de los ultracuerpos* (Invasion of the Body Snatchers, 1978), afrontando las actividades, como corresponde, desde una perspectiva más concreta y menos global.

A lo largo de sus páginas encontraremos toda una colección de títulos de diferentes géneros y épocas relacionados siempre con una propuesta didáctica totalmente adecuada al currículo actual y con un planteamiento adecuado al nivel con indudables elementos motivadores para los alumnos.

Esta obra ofrece para los docentes dos elementos fundamentales:

- Conocimiento disciplinar sobre el cine y sus pautas de aplicación educativa más elementales.
- Modelos de aplicación práctica en situaciones de aula, bien articulados en propuestas didácticas específicas con actividades concretas, adaptables a infinidad de contextos educativos dentro de los niveles propuestos.

Si algún "pero" se le pueden poner a este excelente trabajo estará relacionado con la falta de precisión y leves errores en algunos datos sobre películas y una bibliografía demasiado escueta en la que, pese a figurar títulos muy notables, faltan referencias a muchos interesantes trabajos publicados sobre el tema. También se pueden echar en falta mayores referencias a los nuevos avances tecnológicos que afectan al cine y muy especialmente a su presencia y posibilidades de uso en el aula (DVD, Blue Ray, HD-DVD...); pero por lo demás se trata de un libro muy completo útil en la medida de los objetivos que pretende.

Por su atractivo, fácil comprensión y evidente enfoque práctico, para los docentes obras como esta nos suponen un agradable soplo de aire fresco en un habitualmente oscuro mar de ensayos teóricos y trabajos mayoritariamente de exclusivo autoconsumo universitario. Se trata sin duda del tipo de recursos que debemos reclamar y en los que merece la pena invertir tiempo y dinero.

Octavio Morales Castro

ASIER MARTÍNEZ DE BRINGAS (DIR.) (2006). *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*. San Sebastián: Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Navarra. 219 pp. ISBN: 84-96310-98-1

Gracias al trabajo conjunto de los diversos autores que conforman la obra, se da respuesta a los retos y necesidades educativas hoy, desde y para una cultura de los derechos humanos, con todo lo que ello conlleva. A través de la teoría y orientaciones prácticas sobre contenidos, metodología y reflexiones transformadoras se proponen alternativas participativas, abiertas al debate y a la contextualización, ya sea en ámbitos formales, informales o no formales.

En un momento en el que diariamente las noticias y realidad más cercana nos muestran una infancia y juventud más lejana a la vivencia de los derechos humanos y cercanas a la cultura de la satisfacción, cabe preguntarse qué estamos haciendo al respecto desde las instituciones educadoras. Para ello es fundamental el conocimiento y la deliberación sobre la globalización neoliberal y sus consecuencias, así como trabajar para estar al tanto de las dificultades de educar en y para la libertad e igualdad, con los peligros del trabajo desde valores hegemónicos en nombre de la solidaridad.

Xesus Jares comienza planteando cómo los derechos humanos no pueden ser tratados disciplinadamente sin partir de su base, la dignidad humana, ni independientemente de la libertad, justicia e igualdad, así como la necesidad de su desarrollo en un sistema democrático social, política y económico. La participación activa convierte los derechos humanos en un proceso constructivo conjunto, indivisible y universal, que supera lo público y lo privado. Todo ello desemboca en una educación para la ciudadanía democrática, con una organización y currículum característico, del que da pistas fundamentales.

La conexión y necesidad de trabajar desde la educación es desarrollada en lo referente a la libertad por Xabier Etxebarria. El uso racional de la libertad es uno de los rasgos definitorios humanos; pero para ello es necesario el aprendizaje de y para la libertad, en su ejercicio y reconocimiento. Sin embargo esta idea, no es siempre trabajada e incluso frecuentemente restringida y criticada, en ocasiones por confundirla con conceptos negativos o utópicos, alejados de las propuestas que el autor hace.

Sobre la igualdad, exclusión y diferencia, Teresa Sáez ofrece una perspectiva conceptual amplia, detectando los peligros de determinadas tendencias homogenizantes y excluyentes. Lo mismo sucede con ideas de solidaridad y de diferencias individuales y grupales, como muestran los siguientes capítulos, firmados por Luis Alfonso Aranguren y Carmen Magallón respectivamente.

Aunque todos los autores abogan por la participación de la comunidad educativa, incluido y especialmente el alumnado, Pedro Sáez ahonda en ello. El desarrollo de una ciudadanía participativa ha de vivenciarse en las aulas, con una didáctica específica, que incluya espacios, tiempos y tareas para ello. Se describen actividades concretas e ideas que pueden adaptarse al ámbito educativo formal (colegios e institutos), no formal (grupos juveniles y centros culturales) y comunitario (familia y amigos).

El conjunto de aportaciones queda perfectamente recogido y sintetizadas tanto en la introducción como en las conclusiones elaboradas por Asier Martínez de Bringas, director del com-

pendio. Gracias a ello, se finaliza la lectura con una visión clara, operativa y valiente, para establecer una intervención global en la que se puedan unificar criterios en un plan de trabajo colectivo.

La relevancia de la obra y aportaciones actuales es fundamental por aunar ideas teóricas, reflexivas y prácticas sobre un tema tan actual como la educación para la ciudadanía y en los derechos humanos. Ambos términos pueden tomar caminos muy divergentes según quien los emplee, con qué intención y en qué circunstancias lo pueda llevar a cabo. Para superar su incorporación colateral al currículum educativo se requiere una serie de cambios, establecer prioridades alternativas y creativas, que pueden ser guiadas por la transversalidad profunda propuesta.

Lorena González-Piñero Doblas

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. 155 pp. ISBN: 8436943082.

La didáctica del español como lengua extranjera, tan actual en estos días, hace necesario este estudio de las colocaciones léxicas: las múltiples formas en que las palabras se relacionan y que forman el todo de una lengua. Desde este trabajo se insta a los docentes de ELE (Español como Lengua Extranjera) a un cambio de actitud en su forma de enseñar, sin prescindir de sus conocimientos gramaticales. Parten del postulado de Lewis, quien afirmaba que la gramática puede explicarse desde el léxico. «La lengua es léxico gramaticalizado» (p.21).

Esta investigación está enmarcada en el cognitivismo, ya que da cuenta de las producciones lingüísticas reales (no ideales): la gramática de uso. Desde la practicidad del idioma, valora todos los aspectos de la gramática: semánticos, funcionales, sintácticos y pragmáticos. Todos englobados, desde la unidad que es la palabra, sirven para explicar el concepto de colocación. La cuestión es enseñar gramática, pero siempre desde las unidades léxicas: combinaciones sintagmáticas o colocaciones no prototípicas, colocaciones, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas. Sin embargo, las colocaciones, unidades mínimas pero representativas, ayudan al alumno de español a poder comprender el resto de unidades léxicas más complejas enumeradas arriba. Un extranjero presenta dificultad a la hora de entender las frases hechas o expresiones institucionalizadas porque al no conocer el contexto son incapaces de relacionar significante con significado. Esto no prima a las colocaciones léxicas frente al resto de unidades léxicas; pero sí les da la relevancia que se merecen. Conocer las colocaciones léxicas ayuda al no nativo porque éstas están fijadas en la norma, y de este modo, volvemos a la gramática. Ignacio Bosque -lingüista citado en numerosas ocasiones, por el diccionario *Redes* y su concepto de colocación- define de un modo novedoso y claro las colocaciones, quien las entiende como un fenómeno particular de coapariciones frecuentes y de selección léxica. El predicado es el que selecciona a los argumentos o el coloca-

tivo selecciona a la base. Tal y como ejemplifica Bosque «universalmente» (predicado o colorativo) selecciona a «aceptar, difundir» y a todos los verbos que denotan aceptación como «admitir o acoger» (bases). (p. 31-32). Es importante conocer las colocaciones de cada idioma para que no se produzcan interferencias con la lengua nativa. La enseñanza de las colocaciones ayuda a comprender mejor un texto. Proponen una secuencia didáctica en la enseñanza de las colocaciones: exposición a la lengua; percepción de la forma y el significado de las palabras y grafías; memoria o almacenamiento mental con ejercicios que ayuden a ello y uso y mejora de lo aprendido.

Por último encontramos una metodología de aprendizaje para profesores de ELE en cederón, que comienza con la definición de colocación y continúa con el resto de unidades léxicas. Material que contiene enlaces a Internet. Éste puede aplicarse en el aula y fue mostrado a un grupo de profesores de español. También se nos muestra un manual de aprendizaje del léxico, *Planet@ ELE 3* y una metodología con gráficos explicativos para la elaboración de material complementario al libro.

Un libro práctico que puede contribuir a que los profesores de ELE elaboren sus programaciones, unidades didácticas y materiales desde una perspectiva nueva en la enseñanza del español.

Eva Pérez Ramos

LOZANO MARTÍNEZ, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Editorial Davinci. 228 pp. ISBN: 978-84-93551. (Antonio Bautista García-Vera)

En estos momentos donde emerge el conocimiento fragmentado se agradece encontrar obras con un planteamiento orientado a relacionar y, consecuentemente, a aportar construcciones integradoras de puntos de vista parciales. Este es el caso del libro escrito por Josefina Lozano, profesora de la Universidad de Murcia, donde a lo largo de tres capítulos presenta nuevas perspectivas sobre la educación en la diversidad; entre otras desde la mirada de una práctica educativa que sea participativa y colaborativa.

En este sentido es un libro que frente al pensamiento economicista imperante en la sociedad de libre mercado y en el desarrollo industrial apuesta por el pensamiento democrático de Occidente. Concretándose éste en priorizar determinados fines de desarrollo personal y en la concepción de la democracia como la posibilidad que tiene la ciudadanía de participar en los debates sobre lo que considera su propio bien así como en las discusiones sobre la forma en que los fines y asuntos vitales de la escuela se plasman y desarrollan en un proyecto educativo.

Esta preocupación la pone de manifiesto la profesora Lozano en el primer capítulo. Después de narrar con cierta meticulosidad el paso de la “educación segregada” a la “educación en la diversidad”, termina promoviendo la idea de *comunidad inclusiva* que eduque en la diversidad. Textualmente apunta “Una de las estrategias más importantes para promover estas comunidades será la *colaboración* de todo el equipo educativo, ampliando éste al alumnado, familia, profesorado, asesores, administradores y especialistas en la atención educativa de toda la comunidad” (p. 113).

De igual forma, esa sensibilidad de la autora está presente en el capítulo dos donde analiza las respuestas educativas a la diversidad en el marco legal. Conocedora del Informe Warnok (1978), lo toma como referencia al valorar cómo están contempladas las necesidades educativas especiales en la LOGSE y en la LOE . Concretamente, y desde las aportaciones de la Ley Orgánica de Educación analiza los principios y medidas de atención a la diversidad así como la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Este sentimiento a favor de la participación y la igualdad de oportunidades y contra la discriminación en el marco legal y en las prácticas educativas también está presente en el capítulo tercero y último del libro. En él plantea la necesidad de apoyo a los centros educativos para atender a las necesidades de todo el alumnado. Con cierto detalle describe los apoyos personales internos, desde los especialistas en audición y lenguaje hasta los miembros del departamento de orientación; así como los externos, entre los que destaca los equipos de orientación educativa y psicopedagógica tanto generales, de atención temprana como específicos. Resulta clarificadora la relación que la autora entabla entre ambos grupos de apoyo basada en el principio de colaboración. Concretamente y a modo de ejemplo, contempla la evaluación psicopedagógica “como una actividad donde se ven implicados tanto los apoyos internos como los externos” (p. 184); siendo su objetivo fundamental “la obtención de todo tipo de información sobre las condiciones personales del alumnado, la interacción del mismo con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que establece en el medio social y familiar”.

Es así como el libro está *contaminado* de los ideales de libertad e igualdad contemplados y defendidos en una sociedad democrática mediante el ejercicio del pensamiento racional a través del diálogo, el debate, la participación y la colaboración en el seno de una escuela diversa.

La novedad y relevancia de los anteriores temas hace que este libro sea interesante para el profesorado preocupado por atender a la diversidad, que siente que la enseñanza tiene un alto componente de monotonía, o que piensa que la práctica educativa se puede vivir sin preocupaciones, porque al leerlo encontrará razones para entrar en cierto estado de desasosiego y perplejidad ante la dificultad de la diversidad, pero también contemplará planteamientos que le ayudarán a seguir trabajando en esas aulas complejas que por eso y, además, son bellas.

Antonio Bautista García-Vera

MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (EDS.) (2007). *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC/CIDE. 254 pp. ISBN: 978-84-369-4429-7. (David Poveda)

Voces del aula presenta una colección de estudios de corte etnográfico sobre la vida cotidiana dentro de las aulas ordinarias y de otros dispositivos educativos de centros de educación secundaria con una presencia visible del alumnado inmigrante. Se trata de una compilación que presenta los resultados de un proyecto de investigación recientemente completado y dirigido por las compiladoras del libro. En el contexto español, aunque indudablemente son nece-

sarías más investigaciones sobre el tema, la diversidad lingüística y cultural en el sistema educativo es un tópico sobre el que se acumulan ya diversas investigaciones, e incluso es considerado el tema emblemático de la investigación etnográfica educativa en España (Jociles, 2007). No obstante, hay varios elementos destacables en este trabajo que suponen una aportación singular. Primero, aunque la investigación se ha llevado a cabo íntegramente en la Comunidad de Madrid, compara cuatro centros públicos, dos de ellos de la capital y dos del área metropolitana, con diferentes características socio-demográficas, con diferentes proporciones de alumnado de origen inmigrante, ubicados en diferentes entornos sociales y con diferentes respuestas organizativas a la diversidad cultural y lingüística de su alumnado. Esta perspectiva comparativa supone una contribución muy valiosa del libro, ya que presenta una variedad de situaciones y vivencias (voces como señala el título) de docentes y alumnos y alumnas en la Educación Secundaria española. Igualmente, presenta los claro-oscuros del modo en que el sistema educativo responde a la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas e igualmente señala qué tendencias se sugieren como dominantes en el sistema y cuáles quedan en un lugar minoritario.

Segundo, y este es el elemento que creo es el más destacable y distintivo del libro, cada uno de los estudios de caso reflejan una forma de investigación etnográfica sociolingüística que, entre una de las posibles maneras de hacerlo, yo describiría como lingüística etnográfica (e.g. Creese, 2008). Desde esta perspectiva, el rasgo distintivo de esta aproximación está en el modo en que se trata la interrelación entre prácticas lingüísticas y un análisis social y educativo más amplio. Por una parte, “abre” el análisis lingüístico, mostrando el papel que el lenguaje y la comunicación cotidiana en el aula desempeñan en la construcción de procesos sociales como la desigualdad, la asimetría, el racismo o la reproducción social. Por otra parte, “cierra” el análisis etnográfico, dando una forma empírica tangible en el discurso y la interacción en el aula a estos procesos sociales. Esta manera de aproximarse a la realidad educativa es relativamente novedosa en el contexto español, aunque está ampliamente desarrollada en la investigación internacional - a la cual el libro realiza una contribución notable. Sin embargo, quizás esta lectura estrictamente científica-académica no sea el rasgo más distintivo del libro. El libro está escrito de un modo accesible y claro y se publica dentro de una nueva colección (Colección Estudios del *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación*) que aspira a ser un referente sobre todo para los profesionales del ámbito social y educativo y realmente tener un impacto en sus prácticas. Este es un objetivo con el que están comprometidas todas las autoras de cada uno de los capítulos del libro y su forma de análisis sociolingüístico supone su herramienta más eficaz. Esta forma de análisis ubica en prácticas educativas y comunicativas que los docentes pueden reconocer como propias, y sobre todo sobre las que tienen capacidad de gestión, procesos socio-educativos clave (como *asimilación, reproducción de la desigualdad*, etc.). Por ello, cabe suponer que ante trabajos que desvelan el significado socio educativo de sus prácticas (como hace este libro) buscarían maneras de cambiarlas. Esta es una de las lecturas que espero el libro tenga y que efectivamente invite a reflexionar y revisar algunas medidas y prácticas educativas cotidianas en nuestro país. El propio libro se cierra con un capítulo donde se muestra el modo en el que pueden gestionarse estos cambios y la implicación que han tenido los miembros del equipo de investigación en ellos.

David Poveda

RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata. 171 pp. ISBN: 978-84-7112-518-7

Como si de un sugerente atardecer africano se tratara llega a nosotros este fascinante libro de tonalidad naranja-ocre, y ya desde esta apariencia exterior insinúa a nuestros sentidos que nos adentraremos con su lectura en una fascinante aventura intelectual e ideológica, que nos hará contemplar todas las opciones disponibles para abordar la tan ansiada idea de cambio en nuestro sistema educativo actual.

Sus autores, con una elegante pluma, avalada por numerosas investigaciones acerca del sentir de estudiantes y profesorado en su ejercicio profesional, nos invitan a introducirnos a través de sus páginas en una realidad nueva, por la que apuestan hace ya algunos años: *“tomar en serio lo que los estudiantes nos dicen sobre sus experiencias como aprendices, acerca de lo que obstaculiza su aprendizaje y de lo que les ayuda a aprender”* y tomando esto como punto de partida, comenzar a trabajar.

Hilvanando esta novedosa idea con una premisa fundamentada en la psicología y la pedagogía constructivista, asumiremos este nuevo reto planteándonos un cambio en el modo tradicional de interactuar de docentes y estudiantes. Este nuevo cambio debe instaurar en las aulas relaciones verdaderamente democráticas y colaborativas entre profesor y alumno y, además, debe conseguir implicar al alumnado de forma activa en la toma de decisiones de su centro o facultad.

Tenemos que conseguir involucrarlos puesto que estos estudiantes son, en definitiva, las personas más afectadas por nuestro sistema formativo, tal y como se ha venido planteando hasta ahora, por esos continuos cambios de interés político-educativo que siempre han dejado fuera de esta ecuación algebraica, con una facilidad pasmosa, a estudiantes y profesores cuando se han tomado decisiones sobre temas que les afectarían en primera persona.

Todo esto genera un malestar y un desánimo compartido que se hace patente cuando hablamos con los estudiantes y les preguntamos su parecer. Es aquí donde nos encontramos con que lo que más les preocupa y sobre lo que más reflexionan estos jóvenes es algo tan básico como que nuestro sistema educativo actual sigue aumentando la distancia, basándose en la clase social, entre los centros “buenos” y los “malos”, lo que genera una serie de prejuicios sociales que afectan enormemente a la autoestima del alumnado, pues hace predecir, para algunos y de forma equivocada, que muchos alumnos ya desde edades muy precoces, están abocados al fracaso escolar.

Si desde las altas esferas de la política educativa se tuviese en cuenta “para quién está diseñada realmente la educación”, no se pasarían por alto tan libremente estas opiniones razonadas del alumnado, fundamentadas en su propia experiencia, sino que aprovecharíamos el gran potencial de trabajo que nos ofrecen, ya que son en muchas ocasiones alentadoras y ofrecen una visión clara sobre lo que para ellos es una práctica docente eficaz, lo que además nos serviría para cimentar una transformación real de nuestra práctica educativa.

Para mirar al progreso directamente “a los ojos” necesitamos conjugar el deseo de querer con la magia de perfeccionarse, y esto sólo se consigue teniendo en cuenta nuevos puntos de vista y nuevas ideas. Por ello, una obra como ésta nos ofrece la oportunidad de avanzar, exponiendo de

forma clara que muchos son los caminos educativos para conseguir este fin pero sólo uno de ellos es el que ofrece un resultado efectivo: escucharnos los unos a los otros y reflexionar sobre nuestras carencias, pues en nuestra mano está “la llave” del cambio educativo.

Este es un cambio que no se conseguirá si no nos damos cuenta pronto de que los alumnos, durante todos sus años de escolaridad, nos solicitan por activa y por pasiva ser tratados como adultos, cubriendo sus necesidades de respeto, compromiso, responsabilidad, desafíos y apoyos durante su trayectoria académica. Esto es significativamente necesario y, muchas veces, al profesorado se le olvida que fuera del contexto escolar estos alumnos-jóvenes se desenvuelven en un mundo lleno de relaciones complejas, ya sea en un ámbito familiar o relacional, en el que afrontan grandes responsabilidades diarias y son capaces de mantener un gran equilibrio en todas estas facetas de su vida.

Los autores terminan este manual, de imprescindible lectura para todos los agentes implicados en la docencia, exponiendo la imperiosa conveniencia de aunar esfuerzos y trabajar juntos, tanto desde la investigación universitaria como desde el compromiso de los centros, para conseguir modificar las percepciones erróneas sobre estos jóvenes que interactúan y son capaces de “ser y hacer” en la sociedad que les rodea. Este ignorar durante años su voz parte de una visión caduca de la niñez, que no les reconoce su madura capacidad para modificar el medio en el que viven como sujetos activos, capaces de decidir y reflexionar sobre los problemas académicos que les afectan a diario.

Cristina Tiernes Cruz

VV.AA. (2007). *Freacomwin: Corpus Canario de Inglés Oral*. Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. 212 pp. ISBN: 978-84-690-4238-0.

Esta publicación, editada en formato libro y CD-Rom, viene a completar el trabajo realizado por este mismo grupo de autores de las universidades de Las Palmas de Gran Canarias y La Laguna que fue publicado en el año 2004, centrándose en dicha ocasión en el ámbito del inglés escrito.

Se trata de una recopilación oral en lengua inglesa obtenida principalmente por medio de entrevistas realizadas a alumnos de las diferentes etapas educativas. En concreto, esta investigación fue llevada a cabo con alumnos de 6º de Primaria, 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Tal y como señalan los autores, la finalidad de este trabajo no es la de evaluar o contabilizar la calidad o cantidad de las producciones orales, sino la de presentar la realidad de lo que los alumnos son capaces de producir en cada etapa y cómo, pasados varios cursos, tales producciones aumentan o se estancan, se fosilizan o enriquecen. Asimismo, esta publicación pretende contribuir a que los alumnos obtengan un mayor y mejor conocimiento de competencia lingüística, en este caso en lengua inglesa.

Freacomwin es el nombre de un programa informático que consiste en un corpus textual previamente creado en un procesador de textos. Este programa genera una relación de todas

las formas léxicas diferentes que aparecen en el documento, indicando la frecuencia de aparición en cada una de ellas. Por otro lado, esta aplicación informática permite hacer búsquedas de formas léxicas, expresiones y segmentos. Asimismo, propicia la realización de estudios estadísticos con las formas léxicas, expresiones y segmentos encontrados en las diferentes búsquedas. En concreto, permite precisar cuáles son específicas de determinados sectores del corpus (Primaria, Secundaria o Bachillerato).

Esta publicación aparece estructurada en siete capítulos y un anexo final. El primero consiste en una introducción al libro. El segundo y tercero se centran en la selección y transcripción del corpus. Los capítulos 4, 5 y 6 analizan el funcionamiento del programa informático, mientras que el capítulo 7 ofrece una serie de reflexiones sobre lo expuesto en los capítulos anteriores. Finalmente, en el anexo se ofrece una relación de formas léxicas por orden lexicográfico y lexicométrico.

Freconwin. Corpus Canario del Inglés Oral constituye, junto con su antecedente enmarcado en el ámbito del inglés escrito, la primera investigación de estas características que se lleva a cabo en España. Sin duda, se trata de una obra destinada a propiciar cambios sustanciales en la enseñanza de las lenguas por lo que a su enfoque metodológico se refiere.

Noelia Martínez Mesones

WASERMANN, S. (2006). *Jugadores serios en el aula de Primaria: cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo*. Buenos Aires: Amorrortu. 368 pp. ISBN 950-518-837-4

Los equipos docentes o los maestros y maestras que de forma individual, se plantean la renovación de su práctica educativa, tienen dificultades para encontrar la base teórica que avale una forma de actuar que han puesto en marcha, a veces, llevados por las propias observaciones, por su intuición o por experimentar actividades que han conocido por otros colegas. En este libro encuentran ambas cosas: un planteamiento teórico y múltiples ejemplos para llevarlo a la práctica.

El libro es la segunda edición realizada después de diez años de la publicación del libro. En ella se insertan nuevas referencias y se agrega un capítulo que aborda cuestiones referentes a la moral, el desarrollo del carácter y la responsabilidad social. Selma Wassermann, es profesora emérita de la Facultad de Educación de la Universidad Simón Fraser de Vancouver, Canadá y ha realizado numerosas publicaciones, entre otras, El estudio de casos como método de enseñanza, en la misma editorial que la presente edición.

La autora expresa en el prefacio su intención de que este libro ayude al profesorado a salvar la brecha que separa la teoría de la práctica en la formación y experiencia del profesorado de la etapa de Educación Primaria. Para ello dedica la primera parte a crear un marco teórico y en la segunda aporta múltiples ejemplos de aplicación en el aula referidos a las diversas áreas del currículo.

El marco teórico se apoya en tres principios básicos: La importancia del juego en el desarrollo intelectual y psico-social de los niños, La necesidad del ser humano de sentirse capaz de hacer y el respeto por los niños como personas y por las decisiones que son capaces de tomar y llevar a cabo.

Para dar respuesta a estos principios educativos, plantea unas orientaciones para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas seguirán la secuencia: "Jugar, analizar, y volver a jugar". Se recogen múltiples referencias a autores y teorías sobre el desarrollo Psicosocial de los niños de estas edades, así como a la Didáctica que se deriva de la aplicación de los principios teóricos que expone y que fundamentan la opción que se hace para desarrollar esta secuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La autora dedica un capítulo a analizar el papel del profesorado, su capacidad de decisión sobre el proceso de enseñanza y analiza las dudas y dificultades que puede encontrar en la aplicación de esta metodología. "Me gusta este modo de enseñar, pero..."; "cómo califico"; "cómo haré para cubrir el currículo"; "¿puedo confiar en que los niños pequeños trabajen responsablemente?"; "¿aceptarán los padres este método?", son algunos de los interrogantes que el profesorado que pretende renovar su planteamiento educativo se hace y a los que se da respuesta en este capítulo.

Otro capítulo está dedicado a la organización del aula: tiempos, espacio, disposición del mobiliario, materiales de trabajo e investigación. El trabajo en grupo del alumnado y la forma de intervenir del maestro. Cuestiones todas ellas básicas en este tipo de metodología en la que la actividad del niño, su autonomía y responsabilidad, requiere una concepción distinta del aula.

En la segunda parte, se desarrollan múltiples ejemplos de cada una de las áreas curriculares y de la formación en valores. De forma clara se expone la guía para programar las actividades del currículo, la función que debe asumir el docente, la actividad que realiza el alumnado y la evaluación del proceso seguido. Los ejemplos se refieren a las Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Artística y Creatividad y Dilemas éticos.

Aunque la metodología que se expone pueda parecer un tanto cerrada, al profesorado renovador le aportará referencias teóricas que le afirmen en su quehacer y muchas sugerencias de actividades para adaptar a su propia práctica.

En cualquier caso, es un libro muy interesante para el profesorado de Infantil y Primaria por las aportaciones que hace acerca de la importancia del juego para el aprendizaje y de tener en cuenta la capacidad de decisión y actuación de los niños desde las etapas más tempranas de su desarrollo.

Consuelo Uceda Castro

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org).

Soporte y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación: en hoja aparte se indicarán necesariamente:**
 - Datos del autor o autores: el nombre² y los dos apellidos de cada autor; con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
 - Los autores están obligados a declarar; si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar; así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

⁽¹⁾ Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

⁽²⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información veáse 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.
 - Un **resumen en español**, que debe tener 250 palabras y, a continuación, la traducción de este al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones**³.
 - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase 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 APA⁴ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

• El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre/s del autor/es.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.

³ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

⁴ Consultar en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org.

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
 - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; ó c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (MEC)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la Revista de Educación detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: Revista de Educación (Madrid), número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. - PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Anexo II. - LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Anexo III. - CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Anexo IV. - EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: revistaeducacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación (Madrid) le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education and Science, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.mec.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

Data, content, structure and style of the paper; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
 - Personal and professional details: author or authors forename² and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
 - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **Style of presentation:**
 - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
 - The paper should be headed by:
 - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain 250 words, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**³.
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.

- **Text:**
 - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria⁴ (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
 - Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).
 - Full postal address of the author responsible for correspondence.
 - Request for the review of the paper.

³ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

⁴ Further information in www.revistaeducacion.mec.es or in www.apastyle.org.

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author, all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper; that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:

Revista de Educación (Madrid)
 Instituto de Evaluación (MEC)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)
 SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.

- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I. - ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex II. - CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex III. - PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex IV. - BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@mec.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education and Science.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Los derechos de la primera infancia (0-6 años): atención socioeducativa

MARÍA PAZ LEBRERO BAENA. **Presentación. Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia.**

ROSA BLANCO GUIJARRO. **Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia.**

VALERIANA GUIJO BLANCO. **Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva.**

AMADOR SÁNCHEZ SÁNCHEZ. **Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en Educación Infantil (0-6 años). Evolución histórica en la Comunidad de Madrid.**

PILAR PINEDA, MARÍA VICTORIA MORENO ANDRÉS, XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ Y ESTHER BELVIS PONS. **Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España.**

PEPA HORNO GOICOECHEA. **Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo sexual para la prevención primaria del maltrato infantil.**

AMPARO VALCARCE. **Políticas Públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años).**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mepsyd.es